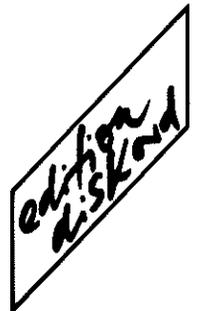


FORUM Supervision

Gerhard Leuschner
zum 60. Geburtstag

LA 000
F7 S9S
1

Herausgegeben von
Gerhard Wittenberger



08-8553

FoRuM Supervision

Sonderheft Nr. 1, August 1996

Herausgeber:
Gerhard Wittenberger

Redaktion:
Dr. Gerhard Wittenberger, Korbacher Str. 245 D, 34132 Kassel

16.4
LA000
F759 d
~
~

Verlag:
edition diskord, Schwärzlocher Str. 104/b, D-72070 Tübingen
Tel. 07071/40102
Fax 07071/44710

Preis des Sonderhefts:
DM 26,- (für AbonnentInnen DM 22,-)

Herstellung:
Computer-Satz: Anne Schweinlin, Tübingen
Druck: Fuldaer Verlagsanstalt
© 1996 edition diskord, Tübingen
ISSN 0942-0045



Inhalt

<i>Gerhard Wittenberger</i> Für Gerhard Leuschner	3
<i>Otto Hürter</i> Kollegialität – viel erfahren, wenig untersucht	8
<i>Angelica Lehmenkühler-Leuschner</i> Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit	18
<i>Lothar Nellessen</i> Gefühlsarbeit in der Supervision	47
<i>Wolfgang Weigand</i> Braucht die „Risikogesellschaft“ noch Solidarität?	63
<i>Gerhard Wittenberger</i> Über das Irrationale in Gruppen und die Schwierigkeit, als SupervisorIn eine Gruppenidentität zu entwickeln	80
<i>Inge Zimmer</i> Abhängigkeit und Freiheit: Zum Umgang mit Autorität in der Supervision	117
Verzeichnis der Schriften von Gerhard Leuschner	137
AutorInnen	139

UB BIELEFELD
160/4267148+1



80-98



Gerhard Leuschner, 1996
Foto: © Johannes Frickenstein, Münster

Für Gerhard Leuschner

Ihm ist das erste Sonderheft von *FoRuM Supervision* anlässlich seines 60. Geburtstages zugeeignet. Damit beginnt schon eine Problematik, die zu reflektieren Supervisorinnen und Supervisoren gut ansteht.

Seit der 68er Studentenbewegung hat sich das akademische Gewerbe darum bemüht, den Muff von tausend Jahren zum Verschwinden zu bringen. „Festschriften“ scheinen zwar als Relikt zum „Muff“ dieser Tradition zu gehören, sie werden aber allenthalben produziert und bleiben damit als ein kleiner „ritueller Ort“ erhalten – vielleicht als ein narzißtischer Rest –, der sich im Strudel postmoderner Entritualisierung noch über Wasser hält. Supervision ist zum größten Teil kein akademisches Fach, hat mit der Psychoanalyse als angewandter Methodik viel Gemeinsames, ist aber noch längst nicht so etabliert wie diese. Für die Gruppendynamik als Methode gilt das gleiche. Umstritten sind die Theoriemodelle von Psychoanalyse als Wissenschaft ebenso wie die der Gruppendynamik bei den „etablierten“ Wissenschaften. Die Exaktheitsvorstellungen derer, die einem positivistischen oder strukturalistischen Naturwissenschaftsverständnis anhängen, scheinen aber längst nicht so exakt bestimmbar zu sein, wie die Geistes- und Sozialwissenschaftler dies immer wieder behaupten. Aber auch die Spitzfindigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaften scheinen bei manchen Naturwissenschaftlern nicht ohne Einfluß zu bleiben. Warum also für Gerhard Leuschner zu einer Form der Ehrung greifen, ihm ein solches Sonderheft in der Tradition akademischer Ehrung widmen, wenn sein Fachgebiet weder in einer etablierten wissenschaftlichen Tradition noch in einer durch etablierte Wissenschaft „gesicherten“ Praxis liegt?

Es wäre unangemessen, emphatisch jene Qualitäten herauszuheben, die die zu ehrende Person als eine Art höheren Menschen ausweisen sollen. Die Reputation für den zu Ehrenden – ein Praktiker mit theoretischem Fundament – bleibt allein die nachzuvollziehende Anstrengung seines praktischen Engagements und seiner theoretischen Anregungen, Supervision zu professionalisieren, und nicht die schmucke Kriegsbemalung chronologisch aufgelisteter Taten und Erfolge seiner Projekte – wovon *FoRuM Supervision* eines ist. Peinlich an solcher Geste wäre der Ausdruck des Aufgespreizten, des Geschminkten ebenso wie das ehrfürchtige Erschauern. Seine Stärke ist sein Engagement, seine Integrität ist seine Last, seine *Konfliktfähigkeit* ist seine Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Aus einer Froschperspektive ist dieser Mann nicht zu fassen,

und als zu ehrende Person würde er zur Persönlichkeit, mit allen verdächtigen Implikationen, die dieses Attribut auszudrücken vermag. Mit Sicherheit mißfiel ihm jede Dithyrambe oder jedes andere „Hohelied“ für eine künstlich geschaffene Zäsur, die um eine runde Zahl, die eigentlich nichts bedeutet, ertönen würde. Mit ihm teilen wir das Wissen um die Ambivalenz in allen Gefühlsäußerungen und, daß besonders in Ehrungen jene feindseligen Absichten – wenn auch nur unbewußt – verborgen sind, die den zu Ehrenden nicht nur reine Freude entgegenbringen. Das Konsequente wäre demnach, auf alle Ehrungen zu verzichten. Dieser Radikalität wollte sich der Herausgeber nicht unterwerfen, denn auch sie beinhaltet eine spezifische Form feindseliger Verweigerung: die der Geste der Freundschaft. Und die – so habe ich aus meiner historischen Forschung gelernt – läßt sich am besten darstellen in unbekümmerter Weiterarbeit an der ‚Sache Supervision‘. Dies scheinen die MitautorInnen, ohne *expressis verbis* darüber zu verhandeln, aus ihrem je spezifischen Zusammenhang mit Gerhard Leuschner auch so gesehen zu haben.

Gerhard Leuschner täte man Unrecht, wollte man ihn in der Rolle des Mannes verpflichten, der, mit fest gefügten *Standpunkten* die Welt mit sicherem Griff in seinen Händen hält – und sei es auch nur die „kleine Welt“, in der Supervision stattfindet.

Jenseits solcher Ideologieverdächtigungen ist Leuschner in seiner Arbeit ein reflektierend Handelnder geblieben. Supervision ohne Handlungskonsequenz ist für ihn Anregung zur neuerlichen Analyse. Ein Prozeß, der sein Verständnis vom lebenslangen Lernen widerspiegelt, wie ihn der Philosoph und Dichter Seneca in seiner Sentenz „non scolae, sed vitae discimus“ prägte.

Die tägliche Anstrengung und das Bemühen der gedanklichen Durchdringung seiner Praxis, der unterschiedlichsten Situationen in der Supervision, sieht er als Widerspiegelung sowohl individueller als auch sozialer und gesellschaftlicher Konflikte. Mitarbeiter in Institutionen, in ihren konkreten Interaktionen, sind „der Gegenstand“ seiner Supervisionspraxis. Als Gruppendynamiker läßt er keinen Zweifel daran, daß in Institutionen die Suche nach der Wahrheit die Aufarbeitung der Geschichte dieser Institutionen darstellt; daß die herrschenden Zustände beschrieben werden müssen, um verstehen zu lernen, was die Individuen mit und gleichzeitig in dieser Geschichte geleistet haben.

Institutionen sind Niederschlag gesellschaftlicher Strukturen und gleichzeitig geprägt durch Menschen, die in dieser Institution arbeiten und ihrerseits diese prägen. Den Verschränkungen dieser Prozesse nachzuspüren, das heißt aufzuklären und eine neue Perspektive für und in der Institution zu entdecken, ist ihr handlungsleitendes Interesse – nicht aber

um jeden Preis. Dort, wo die Anpassungsmechanismen zur unzumutbaren Entfremdung führen, ist das Individuum aufgerufen, Veränderungen zu suchen – in oder außerhalb der Institution, aber nie gegen sich selbst. Um zu verstehen, warum dieser Prozeß so verwickelt, so komplex ist, ist für Leuschner die Psychoanalyse unverzichtbares diagnostisches Instrument geworden. Die Idee einer Verbindung von angewandter Gruppendynamik und angewandter Psychoanalyse, um in Institutionen als Supervisor arbeiten zu können, verband er mit dem Interesse an der Analyse gesellschaftlicher Strukturen, wie sie in Institutionen ihre Konkretisierung erfahren. Hier knüpft unmittelbar sein Demokratieverständnis an, das er als *Sozial-Psychologe* in der Demokratisierung gesellschaftlicher Strukturen durch Prozesse der Emanzipation zu erreichen sucht. Ziel dieser Emanzipation ist geistige Freiheit, Nonkonformismus, Kreativität und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Dabei geht es um eine spezifische Selbständigkeit, die sich wesentlich von einer mißverständlichen Unabhängigkeit abgrenzt. Zum einen geht es um die Emanzipation von gesellschaftlich auferlegten Verhaltensweisen, die zunächst darauf abzielen, Einschränkungen im sozialen Handeln und dann auch im Denken zu erzwingen. Emanzipation heißt für Leuschner ‚die Erschließung vieler Möglichkeiten‘, so daß im Bedarfsfall der einzelne auch gegen den Strom der allgemeinen Meinung schwimmen und den jeweiligen Anforderungen der Lage entsprechend handeln kann. Selbständigkeit bedeutet für ihn, Nonkonformismus und die Fähigkeit zum Widerstand gegen den Anpassungsdruck der Masse. Wo diese Fähigkeit zum Widerstand jedoch zum Automatismus eines unbewußten Widerstandes wird, der sich gegen alles Bestehende richtet, verkehrt sich die Selbständigkeit und damit die Emanzipation ins Gegenteil und wird zur neuen Ideologie – letztlich zur neuerlichen Fremdbestimmung. Leuschners Verständnis von Selbständigkeit gründet sich in seiner sozialen Bezogenheit auf ein ‚Gemeinschaftsgefühl‘, das in seiner Haltung und der inneren Logik des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens liegt. Diese Logik besagt, daß das eigene Beste nur zusammen mit dem gemeinsamen Besten (der Arbeitskollegen, AusbildungskandidatInnen, Freunde, Familienmitglieder) und niemals auf deren Kosten zu erreichen ist.

Noch vor seiner Lehrtätigkeit als Leiter eines von ihm gegründeten Ausbildungsinstituts für Supervision war ihm die gruppendynamische Szenerie als konsequenzloses Experimentierfeld suspekt geworden. Für ihn sollte Gruppendynamik soziale Handlungskonsequenzen haben. Bereits Mitte der siebziger Jahre plädierte er für eine anwendungsbezogene Gruppendynamik, deren Relevanz sich im sozialen Feld der Teilnehmer zu erweisen habe. Das Feld der Supervision bot sich geradezu dafür an:

Fragen der gesellschaftlichen Funktion waren von Beginn an ein Thema; das Individuum und die Gruppe im institutionellen Kontext sein Gegenstand; ein Feld, das „überschaubar“ scheint. Die Komplexität der darin enthaltenen Themen ist Ansporn zu und in seiner Arbeit.

Ab Mitte der sechziger Jahre begann sein Interesse an Fragen der Leitung von Organisationen und Gruppen konkret zu werden; es ist die Zeit seiner Leitungstätigkeit in der damaligen Akademie für Jugendfragen in Münster. Interessiert an Supervision, ließ er sich in den Niederlanden ausbilden. Fragen der gesellschaftlichen Veränderungen, wie sie Erving Goffman, Norbert Elias, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Alexander Mitscherlich und andere Denker anvisierten, inspirierten Leuschner, und ihm wurden christliche Denkmuster zunehmend zu eng. „Privates Leid“ seiner Supervisandinnen und Supervisanden erwies sich ihm als im Unbewußten zerstörend wirkende Kraft, da dieses allemal auch ein Produkt gesellschaftlicher Repression war – in Sonderheit der Kirchen und Religionen.

Gleichwohl geht für ihn das Individuelle nicht im Gesellschaftlichen auf, und umgekehrt ist das Individuelle nicht nur Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse. Ebensowenig wie Religion in den sie verwaltenden Institutionen aufgehen kann, ist ihre individuelle Ausformung ohne die Macht ihrer Institutionalisierung denkbar.

Mit zunehmender Institutionskritik schärfte sich sein Blick für die inneren Mechanismen (den Kitt), die Institutionen zusammenhalten: Ideologien. Dies zu verstehen, wurde ihm Mitte der siebziger Jahre durch eigenes Erleben persönliches Anliegen.

Je klarer die Ideologiekritik bei ihm wurde, um so vorsichtiger wurde die Kritik an den Institutionen, die es zuließen, ihre Ideologien zu analysieren. Dieser Wandel bewirkte, daß seine Supervisandinnen und Supervisanden, ebenso wie später die Ausbildungskandidaten in der Supervisionsausbildung, ihre anti-institutionellen Affekte nicht als sakrosankt, sondern als hinterfragbar erleben mußten – in der Supervisionsszene ein nicht oft geübter Salto. Gleichwohl blieb er skeptisch gegenüber nicht leicht zu durchschauenden, auf Plausibilität und Effektivität ausgerichteten, scheinbar legitimen Anforderungen von Institutionen. Begriffe wie „Produkt“ und „Markt“ entlarvte er als nur scheinbar wertneutrale, operative Sprachinstrumente, deren verführerische Funktion dem größten Teil der aus der sozialen Arbeit kommenden Supervisorinnen und Supervisoren verborgen zu bleiben schien, oder die eine – insgeheim gewünschte – „gehobene“ Lebensqualität versprachen, wenn damit das entsprechende Geld zu verdienen ist. Für jene, die Supervision als Anpassungsinstrument an die Interessen der Produktion schon immer sahen, blieb Leuschner – zumal nach 1989 – ein unverbesserlicher Idealist.

Mit Beginn der achtziger Jahre zog Leuschner aus der Erkenntnis, daß Institutionen Kompromißbildungen sind, seine Konsequenz mit der Gründung des „Fortbildungsinstituts für Supervision e. V.“, dessen Auf- und Ausbau zu jener Zeit eine heute – weil vielerorts Versuche, ähnliche Projekte zu entwickeln, wie Pilze aus dem Boden schießen – kaum noch nachzuvollziehende beunruhigende Pionierleistung darstellte.

Im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Ausbilder von Supervisorinnen und Supervisoren entdeckte er an den Lernwünschen und -widerständen seiner Kandidatinnen und Kandidaten, daß das FIS-Supervisionskonzept selbst Ergebnis dieses Lernprozesses ist. Dies fand letztlich darin seinen Ausdruck, daß Leuschners Beitrag zur Professionalisierung von Supervision in einem, für sein Institut verbindlichen differenzierten Rollen-katalog mündete, der die Kriterien für die unterschiedlichen Qualifikationsstufen von Supervisorinnen und Supervisoren widerspiegelt. Daß dies ein Reflex auf die berufspolitische und damit gesellschaftliche Szene im Feld der Supervision ist und damit wiederum ein Kompromiß, scheint für jene, die affektiv auf Hierarchie und Autorität reagieren, unbegreiflich. Für Gerhard Leuschners *Flexibilität* hingegen beginnt hier erneut der Dialog.

Die hier vorgelegten Texte sind von Kolleginnen und Kollegen, Freunden und engen Vertrauten Gerhard Leuschners verfaßt, die über Jahrzehnte mit ihm beruflich und persönlich zusammengearbeitet oder gelebt haben. Sie spiegeln etwas von der Bandbreite wider, mit der er seinen beruflichen und privaten Alltag bereicherte.

Kollegialität – viel erfahren, wenig untersucht

Zusammenfassung: Ausgehend von jahrzehntelanger eigener Erfahrung in unterschiedlichen Berufen und Arbeitsgebieten reflektiert der Autor die Bedeutung von Kollegialität als gute Beziehung unter Berufskollegen und mißglückte Formen dieser Beziehung. Sie wird auffallend selten in der Literatur und Praxis thematisiert, wohl weil sie im allgemeinen mit Ambivalenz einhergeht, die häufig nicht aufgelöst werden kann. Dabei kommt guten kollegialen Beziehungen eine enorme Bedeutung nicht nur für die Entwicklung je eigener professioneller Identität, sondern auch für Fortschritte in Theorie und Praxis vieler oder gar aller Arbeitsrichtungen zu.

Es ist seltsam: Viele Menschen leben und arbeiten als Kollegen* tagaus tagein, und dabei finden sich in der Literatur kaum Spuren für eine systematische Erforschung dieses Phänomens, das buchstäblich ein Allerweltsphänomen ist. Auch die Datenbanken für internationale Literatur PsychLIT seit 1986 und PSyndx seit 1982 für deutschsprachige Veröffentlichungen ergeben bei diesem Stichwort nur ein mageres Ergebnis. Allenfalls kann man Hinweise finden auf Untersuchungen über Teams. Die folgenden Ausführungen wollen das Thema bewußt auf einer allgemeineren Ebene anvisieren. Ausgehen möchte ich dabei allerdings von konkreten Erfahrungen, die ich im folgenden reflektieren werde. Von ihnen her können verallgemeinerbare Aussagen gemacht werden und auch Anregungen für weiteres Reflektieren ausgehen. Daß ich dabei einen Schwerpunkt lege auf Kollegialität in gruppenspezifischer Arbeit, hängt damit zusammen, daß ich die stärksten und nachhaltigsten Erfahrungen in diesem Bereich gemacht habe. Hier wird durch das häufige und notwendigerweise enge gemeinsame Arbeiten in Trainings und Seminaren Kollegialität zur besonderen Herausforderung und dichten Erfahrung. Dagegen arbeiten in der Praxis von Supervision die Kollegen in größerer und größter Distanz zueinander. Probleme kann es aber geben, wenn es berufliche Zusammenschlüsse gibt; so etwa innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Supervision als Berufsverband oder in deren Regionalgruppen. Ähnliches gilt für ärztliche Kollegen, die oft in größerer Distanz zueinander

* Aus sprachlichen Gründen verwende ich hier nur die männliche Form. Selbstverständlich meine ich immer Frauen *und* Männer, also Kolleginnen *und* Kollegen, Supervisorinnen *und* Supervisoren, Trainerinnen *und* Trainer usw.

ander arbeiten, besonders wenn sie in Praxen niedergelassen sind. Aufgrund gemeinsamer Berufs- und Standesinteressen sollen sie ein Stück Gemeinsamkeit über alle Unterschiede hinweg entwickeln, besonders wenn es um berufspolitische Fragen geht. Es geht dabei also um den Versuch, die Spannung zwischen den einzelnen und der beruflichen Gemeinsamkeit zu handhaben. Durchaus vergleichbar ist in dieser Hinsicht die Dynamik im Klerus der katholischen Kirche, also deren Amtsträgern auf allen Ebenen der Hierarchie.

Kollegiale Erfahrungen mache ich seit fast 50 Jahren in unterschiedlichen Arbeitsbereichen. Sie begannen im Medizinstudium, in dem es damals allgemein üblich war, sich mit „Herr Kollege“ oder „Frau Kollegin“ anzusprechen. Erst nach längerer, manchmal sehr langer gemeinsamer Zeit wurde der eigentliche Name oder gar das Du verwendet, wie es heute unter jungen Kollegen selbstverständlich geworden ist. Diese distanzierte und distanzierende Art der Anrede setzte sich später nach den Examina fort, sowohl bei den niedergelassenen als auch bei den in Krankenhäusern arbeitenden Kollegen. Später in Theologie und Seelsorge mutierte die Kollegialität zur „Mitbrüderlichkeit“, blieb aber auch über Zeiten distanziert. Und selbst in meinen späteren Berufsjahren in Psychoanalyse, Psychotherapie, angewandter Gruppendynamik und Supervision blieb die Kollegialität erhalten, nur die Anrede veränderte sich. Vor allem in gruppenspezifischen Trainings wechselte und wechselt man schnell zum Du und Vornamen.

So zog sich Kollegialität unter verschiedenen Namen wie ein roter Faden durch mein Arbeitsleben. Und so dürfte es auch praktisch allen Kollegen gehen. Jeder bleibt stets mit Kollegialität konfrontiert. Man kann ja nicht nicht Kollege sein.

Im Nachdenken darüber wird mir klar, wieviel Entscheidendes und Anregendes ich für meinen beruflichen Alltag und meine persönliche Identität durch die Gegenwart von Kollegen gewonnen habe. Ihnen verdanke ich kaum weniger als meinen Lehrern. Für die Bildung persönlicher und beruflicher Identität erscheint mir Kollegialität deswegen so interessant, weil sie die gesamte Fülle von Emotionen konstellierte und gleichzeitig auch intellektuelle Herausforderung ist. Und beides drängt zur Verarbeitung.

Aus dem besonders intensiven Bereich gruppenspezifischen Trainings skizziere ich zwei konkret erfahrene Beispiele:

Mit etwa 30 Teilnehmern arbeitet über einen Zeitraum von sechs Tagen ein Staff, der aus drei Trainern besteht, einer Frau und zwei Männern. In den ersten vier Tagen kommt es im Staff zunehmend zu einer Spaltung. Zwischen der Frau und einem Mann wächst Nähe, in gleichem

Tempo wächst die Distanz zwischen diesen beiden und dem anderen Mann. Es kommt fast zu einer Entfremdung zwischen den beiden „Lagern“. Die Verständigung im Staff wird immer schwieriger, fast unmöglich. Es baut sich eine Front gegeneinander auf, in der vorwiegend Mißtrauen, Frustration und Aggression hin- und hergehen. Die Teilnehmer geraten für die Trainer in den Hintergrund und übernehmen zu einem großen Teil die Steuerung des Trainingsprozesses, weil der Staff weitgehend paralysiert ist. So kommt es doch noch zu einem einigermaßen tragbaren Ende des Trainings. Aber die Erfahrung von Kollegialität ist äußerst negativ, enttäuschend und geradezu erbitternd. Wie es dazu kommen konnte, ließ sich gemeinsam auch später nicht klären. Die Sprachlosigkeit war übergroß, ebenso wie die Gefahr wechselseitiger Schuldzuweisungen. Als Erklärung mag die häufig unproduktiv oder gar destruktiv verlaufende Dynamik von Dreiecksbeziehungen dienen, genetisch gesehen und psychoanalytisch benannt also mißglückte Erfahrungen mit Triangulationsphasen. Diese regressiven Phänomene wurden wohl reaktiviert in der dichten Atmosphäre, wie sie in Trainings auftreten oder auch herbeigeführt werden können. Häufig kommt es dabei auch zu Grenzüberschreitungen zwischen den Beteiligten.

Jedenfalls arbeiteten die drei nie mehr wieder zusammen, und keine Macht der Welt könnte sie freiwillig wieder als Kollegen zusammenbringen.

Nach diesem extrem negativen Beispiel folgt die Skizze einer völlig anderen, sehr positiven Entwicklung, die als solche buchstäblich über Jahrzehnte ging und geht:

Es war Ende der sechziger Jahre in einem Training, das, wie damals üblich, in der ersten Zeit der angewandten Gruppendynamik in Deutschland meist mit nur einer Teilnehmergruppe von etwa 12 Frauen und Männern und einem Trainer durchgeführt wurde. Der damals herrschende gesellschaftliche Kontext unterschied sich stark vom heutigen: Die Gruppendynamik war noch fast unbekannt, entfaltete sich erst unter dem Einfluß aus den USA und zog viele gesellschaftspolitisch aufgeweckte, neugierige Menschen an. Diese waren sicher weniger als heute von verdeckten Therapiewünschen bewegt, sondern mehr von dem Interesse an gesellschaftlichen Veränderungen. Eine etablierte gruppendynamische Ausbildung zum Trainer war in Deutschland noch nicht in Sicht. So gab es viel Unsicherheit und Experimentieren in der Arbeit. Unter den damaligen Teilnehmern gab es einen, der sich noch mehr als die anderen von dem neuen sozialpsychologischen Ansatz aus der Schule von Kurt Lewin affizieren ließ, und das auf Dauer. Es gab weitere gemeinsame Trainings, auch mehr theorieorientierte Seminare, dabei manchen fachlichen Aus-

tausch und engagierte Diskussion und Reflexion. Mal war seither die Nähe, mal die Distanz größer in den vielen Jahren. Immer gab es aber großen wechselseitigen Respekt, zuerst in der Lehrer-Schüler-Beziehung, später dann ganz auf der kollegialen, gleichsam horizontalen Ebene. Man ging seine eigenen Wege, entwickelte den persönlichen Arbeitsstil und verlor sich nie aus den Augen. Es gab in der Zusammenarbeit zwar Auseinandersetzungen, Streß, z. T., auch größere Unterschiede, aber stets viel Anregungen und eine ungebrochene Loyalität füreinander bis heute. Dieser andere ist der hochgeschätzte Gerhard Leuschner, dem ich hiermit als der Ältere von Herzen zu seinem 60. Geburtstag gratuliere, verbunden mit dem Wunsch, daß er seine höchst erfolgreiche Arbeit in Supervision, Psychoanalyse und Gruppendynamik noch ganz lange fortsetzen kann!

Es versteht sich fast von selbst, daß jenes frühe, grundlegende Training in jeder Hinsicht für alle Beteiligten als gelungen bezeichnet werden kann.

Solche Beispiele, gelungene und nicht gelungene, positive und negative ließen sich sehr viele nennen. Diese Doppelpoligkeit ist geradezu ein zentrales Merkmal von Kollegialität. Sie läßt eine Dynamik annehmen, die mehr oder weniger von Ambivalenz geprägt ist. Anders als in dem deutschen Wort Zwiespältigkeit kommt in dem lateinischen Ursprung auch die positive Seite (valere = stark sein) zum Ausdruck. Diese ist ganz besonders von Zygmunt Bauman (1992) herausgearbeitet worden. Auch der Begriff der Haßliebe ist eine erhellende Parallele. So bleibt manche konkrete Form von Kollegialität in einer unaufgelösten und damit unklaren Ambivalenz stecken, wie es auch in dem ersten der beiden Beispiele der Fall gewesen sein dürfte. Unproduktive Beziehungen sind dann noch immer das kleinere Übel gegenüber destruktiven Beziehungen.

Die Herkunft des Wortes Kollegialität aus dem Lateinischen wird von den einschlägigen Handbüchern auf die Wurzeln con- (= zusammen) und legare (= abordnen, ernennen) zurückgeführt. In diesen Werken ist die Bedeutung als „gutes Einvernehmen unter Kollegen“, also Amts- bzw. Berufsgenossen angegeben. Auch „freundschaftlich, hilfsbereit“ werden genannt und damit eine ausschließlich positive Konnotation. Aber die praktische Erfahrung weist auch auf das Gegenteil hin.

Bulitta (1985), Wörterbuch der Synonyme und Antonyme, definiert Kollegialität und deren Gegenteil folgendermaßen:

„hilfsbereit, kameradschaftlich, gefällig, wie unter Kollegen, partnerschaftlich, solidarisch, loyal, freundschaftlich, entgegenkommend, freundlich, liebenswürdig, nett, anständig, wohlmeinend, wohlgesinnt, gutgesinnt, verbindlich, leutselig, wohlwollend, zuvorkommend, aufmerksam, beflissen, kulant, großzügig,

konzipient, höflich, dienstwillig, kooperativ, bereitwillig, anpassungsfähig, einordnungswillig, beliebt, geliebt, sympathisch, angenehm, liebenswert, gewinnend“.

Dagegen: „unkollegial, arrogant, anmaßend, dünkelfhaft, eingebildet, herablassend, stolz, hochmütig, hochnäsigt, überheblich, selbstüberzeugt, selbstsicher, unaufgeschlossen, unfreundlich, brüsk, abweisend, unhöflich, unritterlich, taktlos, plump, ruppig, schroff, widerlich, kaltherzig, gefühllos, gefühllos, verhärtet, fischblütig, gemein, feige, schäbig, schändlich, niederträchtig, niedrig, schmachvoll, schnöde, schmutzig, rücksichtslos, unmenschlich, unbarmherzig, mitleidlos, skrupellos, bedenkenlos, gewissenlos, entmenscht, herzlos, kalt, gnadenlos, lieblos, ichsüchtig, ichbezogen, selbstsüchtig, eigennützig, spießbürgerlich, eng, spießhaft, kleinlich, kleinkariert, hausbacken, unsympathisch, verhaßt, unbeliebt, zurückhaltend, unwirsch, unnahbar, einzelgängerisch, zurückgezogen, abgeschieden, einsam, vereinsamt, nicht anpassungsfähig, einordnungswillig, anpassungswillig.“

Eine, wenn nicht sogar *die* zentrale Frage für die Handhabung von Kollegialität ist das Verhältnis von Nähe und Distanz. Sie ist sicher nicht nur spezifisch für Kollegialität, sondern gilt für jegliche berufliche und private Beziehung. Die Regelung dieses Verhältnisses, die „Dosierung“ von Nähe und Distanz, entscheiden über die Qualität der kollegialen Beziehung. Es ist nicht zu vermeiden, daß mit zunehmender Zahl von Kollegen und angesichts der bei jedem Menschen begrenzten Kapazität für Beziehungen das Spektrum des Abstandes zu den Kollegen sehr breit wird. Nur zu einer kleinen Zahl von Kollegen läßt sich eine nähere Beziehung knüpfen und vor allem auch aufrechterhalten. Zu den übrigen wird es eher entfernte, mehr zufällige Kontakte geben. Damit wird auch die Möglichkeit des Austauschs geringer. Stattdessen gibt es dann einerseits häufig Projektionen und andererseits Vorurteile und Etikettierungen auf der Grundlage von Gerüchten. Je mehr diese weitergereicht werden, um so mehr entfernen sie sich von der wirklichen Erfahrung. Man kann oder will sie dann auch bisweilen nicht mehr überprüfen.

Durch bewußte und auch unbewußte Identifikationen versuchen die Kollegen, sich abzugrenzen. Dabei werden Untergruppen gebildet oder im Extremfall unzugängliche „Burgen“, die Identifikationsangebote darstellen oder machen. Ich halte das grundsätzlich für positive Entwicklungen, weil dadurch ein Bezugssystem innerhalb einer unüberschaubaren Menge von Kollegen gebildet wird. Berufliche Identität und professionelle Profile werden somit deutlicher. Zum Problem werden kann das, wenn sich zwischen den Untergliederungen so etwas wie eine anhaltend „austauscharme Wetterlage“ bildet, in deren Gefolge sich Entwertungen, Vorurteile und Rivalitäten, ja auch handfester Neid entwickeln können. Selbst

im Klerus, der Geistlichkeit in der katholischen Kirche, gibt es seit altersher den Begriff der „invidia clericalis“, des klerikalen Neides, also offensichtlich ein sehr verbreitetes Phänomen. Die positive Seite des Neides ist die Möglichkeit, die Stärken anderer gleichsam mitzuleben, was ihn sehr zählebig machen kann. Aber er steht meistens einem kollegialen Austausch im Wege und bremst dadurch auch die Möglichkeit, sich wechselseitig anzuregen, zu fördern oder gar eine professionelle Identität als kommunikativen Prozeß (Krappmann) zu entwickeln. Darin sehe ich den wichtigsten Sinn von Seminaren, Tagungen und Kongressen, wenn sie dafür die Voraussetzungen schaffen. Kollegialität kann so eine Art von Koevolution nicht nur für den einzelnen, sondern für die Profession als ganze schaffen. Dafür gibt es viele Beispiele. Ich denke dabei an die Entwicklung der angewandten Gruppendynamik aus den Anfängen mit kleinen Sensitivity Trainings über gruppendynamische Laboratorien mit ihren Großgruppen bis hin zu größeren oder kleineren Projekten der Personal-, Organisations- und Gemeinwesenentwicklung. Dazu kommen die entsprechenden Fachtagungen und Kongresse. Es bleibt anzumerken, daß diese Entwicklungen ohne eine funktionierende Kollegialität nicht möglich gewesen wären. Auch werden die früheren Stufen wie etwa Sensitivity Trainings dadurch nicht überflüssig. Parallele Entwicklungen hat es in der Theorie und Praxis von Supervision gegeben, wiederum auf der Grundlage von Kollegialität mit ihren konzeptionellen und handlungsorientierten Auseinandersetzungen, so mühsam und nicht selten frustrierend sie auch gewesen sein mögen und gewiß auch noch bleiben.

Die Schwierigkeiten ergeben sich oft aus der Geschichte und vor allem auch aus alten Geschichten, bei denen manche „Leiche im Keller“ noch auf ihre Bergung wartet. Ich denke an alte Kränkungen, die nicht richtig verarbeitet werden konnten und durch ihre Gegenseitigkeit eine besondere Stabilität entwickelt haben.

Bisweilen ist es verwunderlich, daß wir „Fachleute für das Interaktionale“, unter die man alle eingangs erwähnten Professionen subsumieren könnte, sich nicht selten besonders schwertun in der Gestaltung kollegialer Beziehungen untereinander. Ich nehme an, daß das rollentheoretisch gesehen damit zusammenhängt, daß wir gegenüber Klienten und, im Falle von Therapie, Patienten stets in einer überlegenen Rolle sind. Man fragt uns an, ruft und bezahlt uns, und wir stellen unsere Kompetenzen zur Verfügung, in der Regel auch mit Erfolg. Aber untereinander – sozusagen ohne Arbeitsauftrag – wird der Umgang schwierig. Offenheit und Verständigung gelingen nicht so recht. Es machen sich Gefühle von Ohnmacht, seltener auch von Macht, von Abhängigkeit, Neid und Rivalität breit. Unsere von Berufs wegen erforderliche Sensibilität macht uns

auch besonders kränkbar. (Oder läßt uns umgekehrt unsere hohe Kränkbarkeit diesen Beruf ergreifen?)

Manche Kollegen künden von „fetten Weiden“ und lassen andere im Abseits. Diese kröpfen sich dann mit ihrer überlegenen Wertorientierung auf und schaffen sich so Trost und ein wenigstens moralisch getöntes Überlegenheitsgefühl als die „eigentlich Guten und Wertvollen“. Es liegt nahe, darin auch Projektionsmechanismen zu sehen und die dem eigenen Ich-Ideal unverträglichen Beweggründe den Kollegen unterzuschieben. So wird die eigene Situation erträglicher und von außen kommende Anfragen an die eigenen Überzeugungen, an die eigenen Kompetenzen und Identität kommen nicht so schmerzlich nahe. So können sich geradezu informelle Hierarchien je nach tatsächlichem oder vermutetem Einfluß oder nach bestimmten Sym- und Antipathien bilden. Hierher gehört wohl auch die oft zu hörende Vermutung bei älteren Kollegen, daß der Nachwuchs „von heute“ auch nicht mehr das ist, „was wir einmal waren“.

Solche Annahmen werden besonders leicht bewußt oder auch unbewußt zum Thema in Staffs von gruppenspezifischen Trainings, und das um so leichter, je größer sie sind, also nach meinen Erfahrungen bei sechs bis zehn oder gar mehr Staffmitgliedern. Da sich hier wie in jeder Gruppe auch regressive, geradezu infantilisierende Tendenzen breit machen können, kann es zu starken Beeinträchtigungen der kollegialen Zusammenarbeit kommen, wie im ersten Beispiel erwähnt wurde. In geringerer Intensität können diese regressiven Prozesse auch Tagungen prägen. Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse können sich aufschaukeln und die Realität aus den Augen verlieren lassen. Wie so oft hilft hier auch nicht der Einsatz sonst geläufiger Instrumente, wie z.B. aus der Psychoanalyse oder sozialpsychologischer Rollen- und Strukturanalyse, wenn es um das Anwenden auf sich selbst geht.

Aufgrund solcher Erfahrungen habe ich mir angewöhnt, zwischen Wettkampf, Konkurrenz und Rivalität zu unterscheiden, während diese oft unterschiedslos vermischt werden. Im Gegensatz zum Wettkampf oder Wettbewerb, zu dem eine sportliche Note gehört, kann Konkurrenz, wie der alte Spruch heißt, das Geschäft beleben oder im Extremfall die ungebremste Rivalität zu Paralyse oder Destruktion führen. Dabei fällt das „Wohl der Teilnehmer“ als Korrektiv aus, der Blick verengt sich völlig auf die sogenannte kollegiale Beziehung, die damit praktisch pervertiert wird.

Bleibt die Frage: Worin besteht die Kunst, kollegial zu sein?

Ganz sicher ist das eine besondere Kunst, denn es geht ja darum, die besagten Fallen zu vermeiden, die Spannungen zwischen den Extremen auszubalancieren, dabei die eigene Identität zu bewahren und möglicherweise auch noch Spaß an den kollegialen Beziehungen zu haben.

Besonders wichtig erscheint mir die angemessene Regelung von Nähe und Distanz. Dies sollte möglichst in *wechselseitiger* ausgesprochener oder unausgesprochener Weise erfolgen. Wie auch in anderen Beziehungen ist eine Überschreitung von Grenzen, vor allem, wenn sie einseitig erfolgt, gefährlich und stets ein Zeichen von Respektlosigkeit. Diese ist auch, und gerade in guten Beziehungen, eine *conditio sine qua non*. Auch sehr enge kollegiale Beziehungen gehen nicht ohne diesen Respekt, der die Andersartigkeit des Kollegen erkennt und anerkennt. Dabei muß es gar nicht zu so etwas wie einer Freundschaft kommen. Und die wechselseitige Unabhängigkeit sollte ebenso gewahrt bleiben wie die als Paradoxon dazugehörige Abhängigkeit. In der sonst so überaus spärlichen Literatur über Kollegialität ragt am deutlichsten das Kriterium der kollegialen Unterstützung hervor. Auch dafür möchte ich ein Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit erwähnen:

In einem größeren, sehr komplexen Organisationstraining mit einem Staff von sechs Trainern, das sich mit 37 Teilnehmern über zehn Tage erstreckte, machte mir das finale Stadium einer an einem Magenkarzinom erkrankten, langjährigen Patientin fern vom Trainingsort seelisch schwer zu schaffen. Es waren per Telefonkontakt noch einige eingreifende ärztliche Entscheidungen mit der Patientin zu treffen. Dazu kam die Intensität nicht nur des gesamten Trainingsprozesses, sondern auch die des Staffprozesses. So hatte ich große Mühe, mich ausreichend auf diese beiden Prozesse im Hier und Jetzt einzustellen. Mit großem Verständnis halfen mir die Kolleginnen und Kollegen ohne große Worte über die kurzfristig belastende Situation hinweg. So konnte ich rasch wieder mein psychisches Gleichgewicht finden, nachdem ich durch diese Anteilnahme von dem Geschehen am Sterbebett ausreichende Distanz gewinnen konnte.

Nicht zuletzt möchte ich hier auch die Gabe des Humors erwähnen. Humor verbindet das scheinbar Getrennte, glättet Kanten und schafft elegant eine Atmosphäre der Entkrampfung, in der die oft bedrohte Pflanze der Kollegialität die besten Wachstumsbedingungen findet.

Schließlich sei noch ein besonderer Aspekt von gelungener Kollegialität bzw. kollegialem Umgang herausgestellt: ihre große Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Identität. In seinem lesenswerten Buch über „Soziologische Dimensionen der Identität“ arbeitet Lothar Krappmann fünf „Grundqualifikationen für kommunikatives Handeln“ heraus, nämlich Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Identitätspräsentation und das diese Fähigkeiten tragende Sprachvermögen (a. a. O. S. 210).

Für ihn ist Identität „die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat“ (S. 207). Er gibt auch eine Antwort auf die

Frage, die mich von Beginn meiner Erfahrungen mit Kollegialität an beschäftigt hat: Warum haben es Kollegen ganz allgemein recht schwer miteinander? Das gilt unabhängig von der jeweiligen Fachrichtung und wohl auch von historischen Epochen, also immer und überall. Krappmann schreibt: „Obwohl (also) gemeinsames Handeln und Kommunikation auf der einen Seite voraussetzen, daß die Partner sich in Handlungsorientierungen und Sprache einander angleichen, muß jeder auf der anderen Seite doch zugleich verdeutlichen, ‚wer er ist‘, um den Ablauf von Zusammenkünften vorhersehbar und auf diese Weise planbar zu machen“ (S. 7). Er arbeitet die unentrinnbare Spannung zwischen Identität im erwähnten Sinn und gemeinsamer Kommunikationsbasis heraus. „Ohne Interaktionen kann es (das Individuum) keine Befriedigung seiner Bedürfnisse erhoffen; ohne die einander eingeräumte Möglichkeit der Wahrung einer Ich-Identität gibt es keine Interaktionen; somit aber muß sich das Individuum prinzipiell mit Divergenzen und Inkompatibilitäten abfinden“ (S. 151). Hier ist eine plausible Begründung beschrieben für das oft schale Gefühl oder auch die mehr oder weniger heftigen Ambivalenzen, die sich im Zusammenhang mit Kollegentreffen, Tagungen und Seminaren unter Kollegen einstellen können. Oft wird als „Lösung“ eine Distanzierung gesucht, die sich gelegentlich bis in eine weitgehende Isolierung steigert. Aber wie auch in anderen Beziehungen, auch in privaten, geht durch das Vermeiden dieser Gegensatzspannung viel Energie für Identitätsentwicklung und Reifungsprozesse verloren. Gelungene Kollegialität kann man das sicher nicht nennen. Eine besondere Perversion von Kollegialität ist das Mobbing und das Bulling, die gezielte Quälerei am Arbeitsplatz. Diese sado-masochistischen Fehlformen können hier nicht weiter behandelt werden.

Somit wird besonders deutlich, welche eine hohe Kunst Kollegialität ist. Sicher gibt es bei den einzelnen Kollegen sehr unterschiedliche Ausprägungen und Handhabung dieser Kunst. Das schafft Unterschiede, die unter Kollegen Ängste auslösen und damit auch zu Tabubildungen führen können. Tabus aber machen dieses ganze Thema von Kollegialität der individuellen und erst recht der gemeinsamen Reflexion schwerer zugänglich.

Um diese Reflexion wenigstens etwas zu fördern, folgen hier zehn kritische und selbstkritische Fragen:

1. Finden Sie, daß Sie ein guter und angenehmer Kollege sind?
 - Wenn ja, wieso?
 - Wenn nein, wieso nicht?
 - Sehen Ihre Kollegen das auch so?

2. Was sehen Sie als Ihre größte Schwäche/Ihre größte Stärke als Kollege?
3. Welchen Ihrer Kollegen mögen Sie am wenigsten? Haben Sie auch etwas von dessen Schwächen und Stärken?
4. Freuen Sie sich mehr über a) formelle, b) informelle Treffen mit Kollegen?
5. Welchen Kollegen schätzen Sie am meisten? Finden Sie seine Eigenschaften auch bei sich selbst entwickelt?
6. Sind Sie nachtragend? Welches Ereignis können Sie einem Kollegen am wenigsten verzeihen?
7. Wegen welcher Geschichte haben Sie selber am meisten Schuldgefühle? Oder erwarten Sie diese ausschließlich bei anderen?
8. Welchen Kollegen beneiden Sie am stärksten? Weshalb? Welche eigenen Entwicklungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für Sie selbst oder sogar für die kollegiale Beziehung zu ihm?
9. Was macht Ihnen am meisten Angst in kollegialen Beziehungen? – Was vermuten Sie, wovor Ihre Kollegen bei Ihnen die meiste Angst haben?
10. Lachen Sie am meisten a) über Ihre Kollegen, b) mit Ihren Kollegen oder c) über sich selbst?

Anschrift des Verf.: Dr. Otto Hürter, Allescherstr. 23, 81479 München

Literatur

- Baumann, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius.
- Bulitta, Erich und Hildegard (†1985): *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme. Sinn- und sachverwandte Wörter und Begriffe sowie deren Gegenteil und Bedeutungsvarianten*. Frankfurt.
- Duden (1994): *Das Große Fremdwörterbuch*. Mannheim.
- Grimm, Jacob und Wilhelm (1860): *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 2. Leipzig.
- Huber, Brigitte (1994): *Psychoterror am Arbeitsplatz. Mobbing*. Niederrnhausen/Ts.
- Jochum, Eduard (1987): *Gleichgestelltenbeurteilung. Führungsinstrument in der industriellen Forschung und Entwicklung*. Stuttgart: Poeschel.
- Krappmann, Lothar (†1993): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kytzler, Bernhard und Redemund, Lutz (1992): *Unser tägliches Latein. Lexikon des lateinischen Spracherbes*. Mainz.
- Thesaurus Linguae Latinae*, Bd. III (1907). Leipzig.

Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit

Zusammenfassung: In diesem Artikel geht es um die Entwicklung eines professionellen Autonomiebewußtseins. Das Verständnis von Autonomie- und Abhängigkeitskonflikten als grundlegend für Entwicklung und Lernen impliziert gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der supervisorischen Berufsrolle. Supervisorische Professionalität entwickelt sich im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit. Was bedeuten Klienten- und Organisationsautonomie für das professionelle Selbstverständnis des Supervisors und der Supervisorin? Welche berufspolitischen Implikationen ergeben sich daraus?

In dieser Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags von Gerhard Leuschner – meinem Lebenspartner, Ehemann und wichtigsten Kollegen seit mehr als 20 Jahren – einen fachlichen Artikel mit selbstgewählter Thematik beizutragen, war mir eine gern übernommene Arbeit. Beim nachträglichen Nachdenken, warum mir als erstes das Autonomie- und Abhängigkeitsthema in Verknüpfung mit der Entwicklung von Professionalität in den Sinn kam, ist mir folgendes eingefallen: das Thema ist auf persönlicher und beruflicher Ebene sehr verbunden mit eigenen und gemeinsamen Erfahrungen. Als junge Psychologin, sozialwissenschaftlich/empirisch sozialisiert mit der Vorstellung, daß man am besten aus kritischer Distanz lernt, daß Beziehung zu Autoritäten, zu Lehrern und Lehrerinnen mit äußerster Skepsis zu betrachten sind, weil sie zu Abhängigkeiten verführen könnten, die das eigene Autonomiegefühl gefährden, die Studiumserfahrungen, daß man von wichtigen Lehrern zu „Duz-Beziehungen“ eingeladen wurde, bei denen man das Autoritäts- und Kompetenzgefälle nicht mehr spürte und auch den Generationsunterschied vergaß – mit diesem Hintergrund wurde ich nach dem Studium eine sehr sperrige Schülerin in der Erwachsenenbildung und Gruppendynamik, die nur über den Zugang der Gegenabhängigkeit und schweren Erträglichkeit von Abhängigkeit ihr Weiterlernen organisieren konnte. In diesem Spannungsfeld des Weiterlernen-Wollens und der Angst, sich auf wichtige Lernbeziehungen einzulassen mit all den Gefühlen, denen man in einer abhängigen Position ausgesetzt ist, habe ich Gerhards Geduld oft sehr strapaziert, und ohne seine Akzeptanz und Achtung und ohne seine Konfrontation hätte meine berufliche Entwicklung einen sehr anderen Weg genommen. D. h., das Lernen über Identifikation und Distanzierung, die Auseinandersetzung

mit Abhängigkeit und Autonomie hat meine Berufsidentität als Supervisorin und Psychologin entscheidend beeinflusst. Soweit die persönliche Verknüpfung. Auf beruflicher Ebene ist das Thema für mich sehr naheliegend und aktuell, weil die Entwicklung eines supervisorischen Berufsbildes in engem Zusammenhang steht mit der Beantwortung von Fragen, die mit der Einstellung zu Autonomie und Abhängigkeit verbunden sind. Wie autonom muß ich als Supervisor/in sein, um dem mir entgegengebrachten Vertrauen gerecht zu werden? Wie gestalte ich „abhängige“ Beziehungen? Verstehe ich meine supervisorische Rollen- und Persönlichkeitsidentität als „Patchwork-Identität“, die sich nach sich immer wieder ändernden Brauchbarkeits-Kriterien zusammensetzt? Nehme ich als Supervisorin eine Autoritätsrolle wahr, die sich als Gegenüber in einer tendenziell asymmetrischen Beziehung bewegt, oder ignoriere ich die Autonomie-Abhängigkeitsthematik mit der Begründung, der Gefahr der Autoritätsfixierung prophylaktisch begegnen zu wollen durch ausdrückliches Betonen der symmetrischen Beziehung? Auch berufspolitisch ist die Klärung der Autonomie-Abhängigkeitsfrage von aktueller Brisanz: Werden Supervisionsausbildungsinstitutionen anerkannt, die institutionsinterne Supervisoren ausbilden wollen, oder gehört die Institutionsautonomie zum essentiellen Merkmal professioneller supervisorischer Tätigkeit?

Diese Motivationshintergründe für meine Themenwahl begründen gleichzeitig meine Art der Annäherung an das Thema: ich werde mich zunächst auf einer psychologischen Ebene mit der Bedeutung von Autonomie und Abhängigkeit für die menschliche Entwicklung befassen und dann in einem zweiten Teil auf einer berufssoziologischen Ebene die supervisorische Professionalität in Bezug setzen zu Autonomie und Abhängigkeit. Dabei werde ich aufzeigen, daß nach meinem Supervisionsverständnis Autonomie ein wesentliches Professionsmerkmal ist und die Auseinandersetzung mit Abhängigkeit einschließt. Dieses „abhängigkeitsbewußte“ Autonomiekonzept hat berufspolitisch eine eindeutige Positionierung zur Folge, die im letzten Teil diskutiert wird.

I. Menschliche Entwicklung vollzieht sich als eine Abfolge von Abhängigkeits- und Autonomiekonflikten

Das Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit gehört zu den anthropologischen Grundlagen, ist der Nährboden, auf dem Menschen wachsen, sich entwickeln und erwachsen werden.

Abhängigkeit ist ein unserem Dasein zugehöriges Erleben – wenn auch oft verdrängt, verleugnet, nicht wahrgenommen. Abhängigkeit wird oft

als bedrohlich erlebt – sie kann verbunden sein mit der Angst vor Ich-Verlust, mit Verwundbarkeit und Verletzlichkeit. Dennoch gehört die Erfahrung und Meisterung von Abhängigkeit zum menschlichen Leben. Das Ausweichen vor der Auseinandersetzung damit führt zu Stagnation und Stillstand der eigenen Entwicklung. Die Abhängigkeitserfahrung beginnt mit dem Angewiesen-Sein des Kindes auf elterliche Fürsorge. Es setzt sich fort mit dem Sich-Angewiesen-Fühlen auf Bestätigung und Angenommen-Sein von wichtigen anderen. Liebe gründet in dem Erleben von Abhängigkeit, in dem Wunsch, diejenigen zu lieben und von denjenigen geliebt zu werden, von denen man abhängig ist und ermöglicht damit gegenseitige Abhängigkeit. Das Erleben von Abhängigkeit drückt sich auch aus in dem Bedürfnis nach Anerkennung von Berufskollegen und Kolleginnen, im Sich-Anlehnen- und Verlassen-Können auf Freunde in „schlechten Zeiten“, bei Krankheit und Krisen. Auch das Hilfe-Annehmen-Können von Professionellen in Situationen, die man nicht mehr allein oder gut genug bewältigen kann, basiert auf der Fähigkeit, Abhängigkeitserleben zu riskieren: Klient zu werden, also jemand, der sich „anlehnt“. Dazu gehört ebenso die Entscheidung, Supervision zu nehmen, sich einer professionellen Supervisorin anzuvertrauen bzw. mit einem Supervisor schwierige berufliche Situationen zu bearbeiten.

Gleichzeitig gibt es eine innere Gegenbewegung: den Wunsch nach *Autonomie*: nach Un-Abhängigkeit, nach Selbst-Ständigkeit, nach Eigenwilligkeit. Der Autonomie- oder Selbstbestimmungswunsch drückt sich auch oft aus in dem Unwillen, sich kontrollieren zu lassen oder sich anderen gegenüber in seinem Handeln zu legitimieren. Ich will tun und lassen können, was ich will und mich niemandem gegenüber rechtfertigen – ein Autonomiewunsch, mit dem wir uns vermutlich alle gefühlsmäßig identifizieren können. Autonomiebestrebungen zeigen sich auch in dem Wunsch, Neues kennenzulernen und nicht ausschließlich im Vertrauten Zuflucht und Sicherheit zu suchen. Autonom werden heißt, sich selbst bestimmen zu können, heißt letztlich, nach „seinem eigenen Gesetz“ und nicht mehr nach dem der Eltern zu leben.

Bei den Vorstellungen über Autonomie und Abhängigkeit schwingt in unserer Kultur eine positive bzw. negative Wertung mit. Autonomie hat eine positive Konnotation. Folgerichtig wäre die Schlußfolgerung, Autonomie, emotional besetzt mit Freiheit und Ungebundenheit, zu fördern, Abhängigkeit dagegen zu vermeiden oder einzuschränken. Ich möchte dieser Einstellung ein dialektisches Verständnis von Autonomie und Abhängigkeit gegenüberstellen, das diese eindeutige Wertungsordnung in Frage stellt. Menschen sind auf Beziehungen angewiesen, und Beziehung heißt immer auch Abhängigkeit. Autonomie wäre die Einsicht, daß

sich ohne Abhängigkeit kein Leben entwickeln läßt, außer man wird ein Eremit (Robinson Crusoe hatte Freitag). Abhängigkeit zu erleben, zu erleiden, zu gestalten ist eine Notwendigkeit der Lebensbewältigung. In Abwandlung von Hegels „Freiheit ist die Einsicht in die Notwendigkeit“ könnte man sagen: *Autonomie ist die Einsicht in die Notwendigkeit der Abhängigkeit*. Ein Gefühl von Eigenständigkeit entsteht, wenn man sich in einem sozialen Netz gegenseitiger Abhängigkeiten bewegen kann, nicht frei, sondern bezogen auf die erkannten Interdependenzen. Autonomie und Abhängigkeit stehen also nahe beieinander. Sie erscheinen einerseits polarisiert und widersprüchlich, sind jedoch andererseits sehr aufeinander bezogen. Dieses dialektische Verständnis von Autonomie und Abhängigkeit ist unserem Alltagssprachlichen, kulturell vermittelten emotionalen Verständnis zunächst fremd, vielleicht entgegengesetzt. Es rückt uns näher, wenn wir uns noch einmal psychologisch und entwicklungspsychologisch die Bedeutung der Autonomie-Abhängigkeits-Polarität in der menschlichen Entwicklung vergegenwärtigen.

Das Umgehenlernen mit diesen Polaritäten gehört zu den Reifungsschritten in jedem Lebensalter. In immer neuen Abwandlungen begleiten uns Abhängigkeits- und Autonomiekonflikte bis ans Ende des Lebens. Es beginnt mit den ersten kindlichen Erfahrungen, etwas selbst und anders zu wollen als die Mutter, dem Wunsch, sich von den Eltern zu entfernen, eigene Erfahrungen zu machen, dem Wunsch, wieder zurückkehren zu können und der Angst, ob man trotz des Verlassens weiterhin liebgehabt werden kann und bei Bedarf erneuten Schutz bekommt. M. S. Mahler beschreibt das Entstehen der Autonomie mit dem Begriff der Individuation. Aus der Mutter-Kind Symbiose des frühen ersten Lebensjahres entwickelt sich langsam ein Individuationsprozeß, der mit dem wiederholten Wechsel von Annäherung und Separation, dem allmählichen Lösen von der Mutter verbunden ist. In der psychischen Entwicklung jedes Menschen spielt es eine große Rolle, wie die ersten Autonomiebestrebungen von den Bezugspersonen aufgenommen wurden. Mahler hat die Abfolge von Separations- und Individuationsbewegungen bei Kleinkindern in ihrem Buch „Die psychische Geburt des Menschen“ differenziert beschrieben. Die kindliche Entwicklung ist geprägt durch Loslösung und Individuation. Die Loslösung des Kindes ist das Auftauchen aus der symbiotischen Verschmelzung mit der Mutter und führt zu Entwicklungsschritten, die zu individuellen Verhaltens- und Charaktermerkmalen führen, zur Individuation. Während das Kind in der Phase des Sich-Entfernens (Anfang des zweiten Lebensjahres) die Mutter scheinbar vergißt, wird es sich in der Wiederannäherungsphase der dabei stattgefundenen Trennung von der Mutter bewußt und entwickelt ein akutes Annähe-

rungsbedürfnis. Das Kind bewegt sich nun in einem Konflikt zwischen Aufrechterhaltung der gewünschten Autonomie und Wiedervereinigung mit der Mutter. Um die Individuation des Kindes zu fördern, müssen die Eltern bestimmte Aufgaben bewältigen: einerseits dem Kind soviel Autonomie zu erlauben, wie es vertragen kann, andererseits bereit zu sein für die Wiederannäherungsphase und dem Kind die Sicherheit zu geben, wenn es zurückkommt, zur Verfügung zu stehen und präsent zu sein.

Der normalerweise überwindbare Gegensatz zwischen emotionaler Bindung und Aufrechterhaltung der Selbständigkeit kann durch traumatisierende Erfahrungen in der kindlichen Entwicklung zu einem unlösbaren Konflikt verfestigt werden, der sich dann in der Wiederholung von symptomatischem Verhalten manifestiert. Solche negativen Erfahrungen in der frühen Kindheit können entstehen, wenn Eltern überfordert sind, mit den Autonomiebestrebungen ihres Kindes wohlwollend und umsichtig umzugehen. Wenn sie die Expansionswünsche des Kindes als Aufsässigkeit empfinden, können sie geneigt sein, mit Einschüchterung, Bestrafung und dem Wecken von Schuldgefühlen zu reagieren. Das kann auf seiten des Kindes zu einer totalen Anpassungsneigung, Aggressionshemmung, Rachegefühlen oder verfestigtem Trotz führen. Andere Eltern neigen zum Gegenteil, setzen zu wenig schützende Grenzen, die Kinder können einen tyrannischen oder überängstlichen Charakter entwickeln. Wieder andere sind nicht in der Lage, die Spannung auszuhalten zwischen symbiotischen und Separationswünschen, sie können in der Wiederannäherungsphase des Kindes nicht präsent sein, das Kind fühlt sich für seine Expansionsbestrebungen bestraft und verlassen.

Beim Heranwachsenden zeigt sich das Aussteuern des Abhängigkeits-Autonomie-Gleichgewichts auf einer anderen Ebene in verstärkten Autonomiebestrebungen. Die Gruppe, mit der sich der/die Heranwachsende identifiziert und die eigene Identität bewirkt, ist nicht mehr primär die Familie, sondern erweitert sich beständig. Gleichzeitig ist es auch auf dieser Entwicklungsstufe wichtig, daß der Heranwachsende bei seinen Trennungen oder Identifikationserweiterungen auf ein stabiles Zuhause zurückgreifen kann, sowohl zum Bekämpfen, wie zum Vergleichen, wie zum Ausruhen. Der/die Heranwachsende ist auch bei zunehmender Autonomie angewiesen auf ein verlässliches Eingebundensein in die Familie, in ein Zuhause. Auch hier sind Autonomie und Abhängigkeit eng beieinander und nicht als Entweder-Oder zu verstehen. Die soziale Einbindung der Heranwachsenden in die Gruppe der Gleichaltrigen oder in eine andere Institution schafft einerseits Autonomie oder Distanz von den Eltern, andererseits neue Bindung und Abhängigkeit im selbstgewählten Bezugssystem.

Auch im Erwachsenenalter gibt es verschiedene Entwicklungsstufen unter dem Gesichtspunkt Autonomie/Abhängigkeit. Es sind spezifische Anforderungen zu erfüllen, sowohl eine berufliche Tätigkeit zur Existenzsicherung zu finden, als auch persönliche Beziehungen im Rahmen einer Partnerschaft zu etablieren. Die Entscheidung zu einer Partnerbindung verlangt die Relativierung einer kostbar errungenen Autonomie, oder anders ausgedrückt, sie verlangt soviel Autonomie, daß die Abhängigkeit vom Partner bejaht werden kann und nicht aus Angst vor Ich-Verlust vermieden werden muß. Das Annehmen und die Meisterung von Abhängigkeit befähigt uns zu mehr Autonomie – eine paradoxe Zumutung.

Auch die Entscheidung, eine Familie zu gründen, beinhaltet Einschränkungen bezüglich der erworbenen Autonomie. Wenn potentielle Eltern Menschen sind, die mit ihrem eigenen Gefühl des kindlichen Alleingelassenwerdens nicht fertig geworden sind, werden sie sich vielleicht fragen, wieviel Abhängigkeit von eigenen Kindern und den Wiederbelebungen der kindlichen Abhängigkeitswünsche und -enttäuschungen sie sich zumuten wollen und können. Oder sie werden überfürsorgliche Eltern und erleben indirekt Schutz vor dem eigenen passiven Ausgeliefertsein. Daß die Autonomiebestrebungen nicht nur für die Kinder schwer sind, sondern auch an die Erwachsenen hohe Anforderungen des Loslassen-Könnens stellen, wird uns in dem Kinderlied „Hänschen-Klein“ deutlich vor Augen geführt. Für Eltern ist es eine große Herausforderung, das Autonomie-Abhängigkeits-Gleichgewicht so auszusteuern, daß es manchmal oder öfter gelingt, mit und trotz der Begrenzungen der eigenen Geschichte Kinder festhalten zu können, wenn sie Halt suchen und sie loslassen zu können, wenn sie nach mehr Autonomie verlangen.

Das Verstehen und der verständige Umgang mit Autonomie-Abhängigkeitskonflikten ist nicht nur für Eltern eine Herausforderung, sondern auch für SupervisorInnen. Die Bearbeitung der Autonomie-Abhängigkeits-Thematik gehört m. E. zu den supervisorischen Essentials. Auch berufliche Entwicklung vollzieht sich als eine Abfolge von Autonomie-Abhängigkeitskonflikten. Analog läßt sich die Beziehung zwischen Supervisoranden und Supervisor(in) oder die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses in der Supervision betrachten. Dieses Arbeitsbündnis basiert auf dem Ausbalancieren einer Autonomie-Abhängigkeitsbeziehung. Die Gleichzeitigkeit dieser widersprüchlichen Rollen ist nicht nur vereinbar, sondern Voraussetzung zur Vertrauensentwicklung. Nur wenn Supervisoranden sich als autonome Erwachsene anerkannt fühlen, können sie ihre gleichzeitig vorhandenen Abhängigkeitswünsche zeigen. Im zweiten Teil werde ich noch ausführlicher auf die gleichzeitige Präsenz symmetrischer

und asymmetrischer Beziehungsaspekte eingehen und den Zusammenhang mit einem professionellen Rollenverständnis aufzeigen.

Als Supervisorinnen werden wir immer wieder mit Autonomie/Abhängigkeitskonflikten konfrontiert. An welchen Phänomenen und Gefühlen (Gegenübertragungen) können wir solche Konflikte erkennen? Sie zeigen sich manchmal in sozialen Konflikten, die erst dann entschärft werden können, wenn es gelingt, die unbewußten Motive und deren Einfluß auf die Beziehungsgestaltung zu verstehen. Wie sich ein Abhängigkeits-Autonomiekonflikt in einer Supervisionsgruppe zeigen kann, möchte ich exemplarisch an einem kleinen Beispiel aus der Supervision verdeutlichen.

In einer über zwei Jahre dauernden Supervisionsgruppe werden alle Termine mit Konsens vereinbart. Dennoch fehlt eine Supervisandin, Frau R., in regelmäßigen Abständen. Sie entschuldigt sich immer mit einigermaßen plausiblen Gründen und betont gleichzeitig, wie leid es ihr tue und wieviel ihr an der Gruppe läge. Sie kommt einerseits gern in die Gruppe, arbeitet dann auch intensiv mit, stellt hin und wieder eigene Fälle vor, hat Kontakt zu einigen anderen Gruppenmitgliedern, andererseits nimmt sie immer wieder äußere Gegebenheiten zum Anlaß, eine Supervisionssitzung ausfallen zu lassen. Ihr widersprüchliches Verhalten fällt ihr selbst auf. Sie muß sich immer wieder von der Gruppe distanzieren und die Gruppenmitglieder und die Supervisorin kränken, indem sie später kommt, früher geht oder gar nicht kommt. Gleichzeitig ist sie enttäuscht, daß auch die anderen sich daraufhin distanzierter verhalten. Mit Ermutigung und Unterstützung der Supervisorin gelingt es ihr, in der Gruppe zu besprechen, daß sie sich eigentlich mehr Nähe wünscht und unter den phantasierten Ablehnungsgefühlen und Ängsten, in der Gruppe keinen sicheren Platz zu haben, leidet. Ihr innerer Konflikt wird deutlich: einerseits wünscht sie, sich in der Gruppe fallen lassen zu können, aufgefangen zu werden in ihren beruflichen Problemen, verstanden und gemocht zu werden, andererseits fürchtet sie, sich zu abhängig und verletzlich in der Gruppe zu machen, wenn sie diesen Wünschen nachgibt. Sie zweifelt, ob sie von den anderen wirklich gehalten werden kann.

Diese Ambivalenz, von der Gruppe ganz viel bekommen zu wollen und sich gleichzeitig von den damit verbundenen Ängsten schützen zu müssen, hat Frau R. mit einem Kompromiß gelöst: Sie verläßt die Gruppe nicht, sorgt aber in regelmäßigen Abständen für einen „Sicherheitsabstand“. Dieser Kompromiß hatte bei den anderen Gruppenmitgliedern ärgerliche Gefühle ausgelöst ebenso wie die Unsicherheit, ob man sich auf Frau R. verlassen könne, ob sie nun zur Gruppe dazugehört oder nicht. Die Enttäuschung wurde ausgedrückt, sich auf sie nicht einstellen

zu können, auf ihre Mitarbeit oder Unterstützung sich nicht verlassen zu können. Frau R. konnte nachvollziehen, daß sie mit ihrem „Kompromiß“ dazu beiträgt, als „unzuverlässiges“ Gruppenmitglied gesehen und behandelt zu werden. Die Gruppenmitglieder verstanden, wie sie mit ihrem wechselhaften Verhalten (mal freundlich, mal distanziert-ablehnend) zu den Ängsten von Frau R. beitrugen. Es entwickelte sich ein gegenseitiger Verstehensprozeß. Die Gruppe zeigte die Bereitschaft, verstehen zu wollen, warum sich Frau R. immer wieder so schützen muß. Frau R. war bereit, geschichtliche Hintergründe für ihr Verhalten zu erzählen.

An diesem Beispiel läßt sich verdeutlichen, wie der früher äußere, soziale Konflikt mit den Eltern zu einem verinnerlichten Abhängigkeits-Autonomiekonflikt geworden ist. Autonomiewünsche und Triebregungen des Kindes (ich will allein die Welt erkunden, mich von der Mutter entfernen) treffen auf Verbote und einschränkende emotionale Reaktionen (Wenn Du jetzt wegläufst, werde ich nicht auf Dich warten und Dich alleine lassen). Die Übernahme der Verbote (Gehorsam) schützt das Kind vor Enttäuschungen. Die Verbote werden allmählich verinnerlicht. Aus dem ursprünglich äußeren Konflikt (das Kind möchte seinen eigenen Wünschen folgen, fürchtet aber die Reaktion der Mutter) wird ein innerer Konflikt. Die eigenen Autonomiewünsche bleiben erhalten und erzeugen Spannung gegenüber den verinnerlichten Verboten und Ängsten. In der Supervisionsgruppe wurde dieser Konflikt reaktiviert: Der Konflikt zwischen Gehorsam (Fremdbestimmung durch die Verbindlichkeitserwartungen der Gruppenmitglieder und der Supervisorin) und Autonomie (Selbstbestimmung, Selbstkontrolle) wurde wieder lebendig. Im 'Wiederholungszwang' inszenierte die Supervisandin eine Szene, die ihr immer wieder Schmerzen, Angst und Wut bereitet. Sie weckte in den anderen Gegenübertragungsgefühle: Distanzwünsche, Wut und Ärger, verlassen zu werden. Sie fühlte ihre fatale Polarisierung bestätigt: wenn ich mich anpasse und „lieb“ bin, alle Spielregeln einhalte, werde ich gemocht, aber ich muß auf meine Wünsche verzichten. Folge ich meinen eigenen Bestrebungen, werde ich verlassen. Wenn ich meinen Nähewünschen folge und mich an die Gruppe binde, muß ich zuviel von mir aufgeben oder riskiere, verlassen zu werden. Was früher ein externer Konflikt zwischen einer Tochter und einer Mutter war, die auf die Autonomiestrebungen des Kindes mit Liebesentzug und Strenge reagierte, wurde später zu einem inneren Konflikt zwischen Über-Ich und einem nach Autonomie strebenden Ich. Mit Hilfe der oben beschriebenen Kompromißbildung gelang es der Supervisandin, ihre innere Konfliktspannung erträglich zu halten.

Die individuelle Aussteuerung der Antinomie Abhängigkeit/Autonomie zeigt sich bei Supervisanden in vielen Facetten ihres Lernen-Könnens

und ihrer speziellen Beziehungsgestaltung. Veränderungsvorschläge bezüglich des Settings, häufige Terminstrukturierungen oder Absagen, kleine Geschenke, Briefe, verabredete Protokolle, die nie geschrieben werden oder geschrieben wurden und bei der Post verloren gehen, un-abgesprochene Telefonate zwischendurch – alle diese Phänomene lassen sich als Ausdrucksformen innerhalb der Beziehung verstehen und unter der speziellen Matrix „Umgang mit Autonomie und Abhängigkeit“ analysieren.

Die individuelle Aussteuerung dieses Spannungsverhältnisses hat das Ziel, ein für die Persönlichkeitsstruktur des Supervisanden bekömmliches Gleichgewicht zu finden zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Unter diesem Gesichtspunkt können wir auch die Berufswahl von Supervisanden betrachten oder zu verstehen suchen, warum sie welche berufliche Position gewählt haben oder andere Berufsrollen vermieden haben. Die spezifische Entwicklung ihrer Berufsperson zeigt sich auch darin, welche Abhängigkeits- oder Autonomiestruktur sie gewählt haben. Welche Bedeutung hat der institutionelle oder außerinstitutionelle/freiberufliche Rahmen, in dem sie arbeiten? Welche Institution ermöglicht welche individuelle Form der Aussteuerung von Autonomie- und Abhängigkeitsbedürfnissen oder -ängsten? Eine traditionelle Kindertagesstätte bietet anderen Gestaltungsspielraum der Berufsrolle als ein alternativer Elternverein, der völlig andere Erwartungen an die Erzieher und Sozialpädagogen bei der Kinderbetreuungsarbeit und der Zusammenarbeit mit den Eltern stellt. Die Vorstellungen von Autonomie und Abhängigkeit in der Berufsrolle unterscheiden sich sowohl ideologisch wie faktisch. Unterschiedlich ausgeprägt sind auch die Vorlieben für aktive, steuernde Rollen oder Leitungsrollen, die möglichst viel Autonomie versprechen oder Wünsche nach passiven Rollen, nach starkem Eingebundensein in eine Teamstruktur, die wenig persönliche Verantwortungsübernahme ermöglicht.

Viele Institutionen bieten verschiedene Positionen an, die mit eher abhängigen oder eher autonomen Möglichkeiten der Rollenentwicklung verbunden sind. Oft sind solche tendenziellen Zuordnungen nicht möglich, weil es eine Ambivalenz zwischen Abhängigkeitswünschen und Autonomiebestrebungen gibt. Das kann sich äußern in der Wahl widersprüchlicher Rollen, die mit institutionellen Doppelstrukturen korrespondieren, wo also die institutionellen Strukturen gut zu den intrapsychischen Strukturen passen. In manchen Institutionen werden z. B. Leitungsstellen eingespart, indem „Koordinationsrollen“ besetzt werden, die einerseits Leitungsaufgaben beinhalten, andererseits mit wenig Entscheidungskompetenzen ausgestattet sind. Die Institution spart ein Leitungsgeld, der Koordinator kann sich als Leiter fühlen, ohne jedoch die

volle Verantwortung für die Rolle zu übernehmen. Er kann sich weniger „abhängig“ als die anderen Mitarbeiter fühlen, andererseits sind mit der Begrenzung des Gestaltungsspielraums der Als-ob-Leitungsrolle auch mögliche Ängste begrenzt, die mit größerer Verantwortlichkeit verbunden sein können.

In totalen Institutionen werden Leitungsrollen mit viel Macht und Herrschaft ausgestattet. Allerdings sind diese Rollen immer den oft ideologisch fixierten Zielen der Institution unterworfen. Ein General hat Befehlsgewalt über Tausende von Menschen und ist gleichzeitig seinem Vorgesetzten gegenüber zum Gehorsam verpflichtet. Das Gleiche gilt für Pfarrer, Bischöfe und Provinzialoberinnen. Darüber hinaus muß man mit Parin betonen, daß nicht nur in totalen Institutionen Führungskräfte, die mit großem Entscheidungsspielraum ausgestattet sind, in Wirklichkeit auf dem Weg zu ihrer Führungsrolle über Jahre die Normen und Ziele ihrer Institution längst verinnerlicht haben, ohne diese Abhängigkeit noch wahrzunehmen.

Auch in der Rolle als SupervisorIn ist die Aussteuerung von Autonomie und Abhängigkeit mit Ambivalenzen verbunden. Wie sehr will oder muß ich Supervisanden behüten und schützen vor absehbar „schlechten“ Erfahrungen, wie leidenschaftlich bin ich LehrerIn, die es besser weiß, oder wie gelassen kann ich Supervisanden experimentieren lassen, abwarten, sie begleiten und mit ihnen selbst gemachte Erfahrungen auswerten? Ist nachträgliche Fehler-Analyse grundsätzlich konstituierend für die supervisorische Rolle, oder wann ist vorbereitende Unterstützung und Anleitung angesagt? Wann und bei wem ist was indiziert? Was bedeutet Professionalität in diesem Zusammenhang? Hilfe zur Selbst-Hilfe, eigenes Wissen und Können anbieten und zur Verfügung stellen? Fürchte ich eher, die Supervisanden zu verunselbständigen, oder fürchte ich eher ihr Scheitern oder mögliche Schädigung ihrer Klienten? Wieviel fachliche Autorität will und kann ich nehmen? Wie verstehe ich meine professionelle Verantwortung? Was bedeutet das Bestehen auf Symmetrie? *Welche professionellen Begründungen gibt es für den Umgang mit Autonomie und Abhängigkeit?* Was ist Konzept, was Ideologie, was Selbstschutz? Schwierige Fragen, die immer wieder neu zu beantworten sind, wenn man nicht ideologisch erstarrt ist.

Üblich ist es ja, SupervisorInnen nach Schulen und deren Konzepten einzuordnen. Man könnte Typisierungen auch ganz anders vornehmen, nämlich SupervisorInnen, die

- a) jede Abhängigkeit scheuen, verabscheuen oder vermeiden,
- b) je nach Situation sich abhängig oder autonom geben,
- c) die Abhängigkeit suchen, nie leiten und alle Prozesse immer begleiten.

Diese drei Typen wählen sich dann die entsprechenden passenden Konzepte und Theorien, die sie mit Enthusiasmus und voller Überzeugung als einzig mögliche Wahrheiten vertreten.

II. Supervisorische Professionalität entwickelt sich im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit

Nachdem ich mich dem Thema Autonomie und Abhängigkeit zunächst auf einer psychologischen Ebene genähert habe, möchte ich nun auf einer eher nüchternen berufssoziologischen Ebene mit professionstheoretischen Überlegungen fortfahren.

Was bedeutet *Profession und Professionalität*? Das Bedeutungsumfeld ist positiv besetzt, es schwingen emotional gefärbte Bedeutungen mit wie: fachliche Qualität und Qualitätssicherung, Anerkennung durch gesellschaftliches Ansehen und Zugehörigkeit zu einer berufsständischen Organisation. Professionalität geht einher mit Kompetenz, sozialem Status und beruflichem Selbstbewußtsein, stabilisiert durch die Vorstellung, zu einer professionalisierten Berufsgruppe, also zu einer Profession, dazuzugehören. Professionalität symbolisiert Entwicklung, Wachstum, Zukunftsorientierung und Zielperspektiven, die mit Qualitätsmerkmalen und Anerkennung verbunden sind.

Einerseits impliziert Professionalität ein hohes Maß an Autonomie: Eigenständigkeit im Denken und Tun, fachliche Unabhängigkeit in bezug auf Urteilsbildung, Entscheidungsfindung und Zielentwicklung, Wahl von Setting und Methoden. Andererseits impliziert Professionalität Abhängigkeit: Bezogenheit auf die professionelle Diskussionsgemeinschaft und fachliche Orientierung an der professionellen Bezugsgruppe, die sich u. a. in der Verpflichtung auf gemeinsame berufliche Standards und einer professionsbezogenen Berufsethik äußert.

Das berufliche Selbst wird in der Abhängigkeit von Lehrern entwickelt, die derselben Profession angehören und gestärkt durch die Identifikation mit der professionellen Bezugsgruppe. Die Abhängigkeit von den professionseigenen Lehrern setzt die Autonomie in der professionseigenen Berufssozialisation voraus, in der die Eigenständigkeit im Selbstbestimmungsrecht über die Essentials der Profession gewahrt wird oder die auf einer Emanzipation aus der Fremdbestimmung durch andere Professionen beruht.

Der Begriff Profession und Professionalität ist gefühlsmäßig positiv konturiert, inhaltlich/sachlich ist er in der Regel diffus und in seinem komplexen Bedingungs-zusammenhang klärungsbedürftig. Was gehört

zum Kern einer professionellen Tätigkeit? Welche Kriterien müssen gegeben sein, um von einer Profession sprechen zu können? Welche Rechte und Pflichten sind damit verbunden, welche „Kunstregeln“ sollten befolgt werden? Wie zeigt sich hier das Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit?

Ohne jetzt verschiedene Professionstheorien mit ihren jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln im Detail zu referieren, möchte ich Bezug nehmen auf *drei zentrale Professionsmerkmale*, über die es in der professionstheoretischen Entwicklung mehr oder weniger Konsens gibt.

1. *Expertise*
2. *Zentralwertbezogenheit und Kollektivorientierung*
3. *Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit*

Das Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit läßt sich in allen drei Professionsmerkmalen wiederfinden. Da im dritten Professionsmerkmal das dialektische Verhältnis sogar sprachlich explizit wird, werde ich mich nach einer kurzen Darstellung der ersten beiden Merkmale vor allem mit dem dritten auseinandersetzen.

Zu 1: *Expertise*

Expertise betont die fachliche Kompetenz durch das Vorhandensein von systematischem (wissenschaftlichem) Spezialwissen, das in einer langen Ausbildung erworben wurde und die Grundlage für die professionelle Tätigkeit darstellt. Diese Voraussetzung trifft z. B. bei Ärzten und Rechtsanwälten zu, auch bei Ärzten oder Psychologen, die eine Zusatzausbildung zum Psychoanalytiker gemacht haben, und deren Vorbildung somit zweigeteilt ist.

Wenn wir uns nun bezüglich der Supervisoren und Supervisorinnen dieser Frage nähern, dann wird man zunächst feststellen müssen, daß eine 2-3-jährige Supervisionsausbildung zur Professionalisierung nicht vergleichsweise ausreichen kann und somit das genannte Kriterium nicht erfüllt ist. Ziehen wir aber die Vorbildung mit dem abgeschlossenen Hochschulstudium, der mindestens fünfjährigen Berufspraxis und der kontrollierten Berufserfahrung unter Supervision mit entsprechender methodischer Weiterbildung heran, dann sieht der fachliche und zeitliche Rahmen schon anders aus. Quantitativ nähern wir uns somit dem ersten Professionsmerkmal, wenn man voraussetzt, daß Ärzte und Rechtsanwälte als anerkannte Professionsberufe eine etwa 7 bis 8-jährige Ausbildung benötigen. Qualitativ bleibt zu fragen und zu problematisieren, ob die unterschiedlichen Hochschulstudien und Berufserfahrungen in gleicher

Weise auf ein systematisches, spezialisiertes Wissen für die Supervisions-tätigkeit vorbereiten. Ist also die fachliche Vielfalt der Zugangswege zur Supervisionsausbildung für die Professionalisierung haltbar, förderlich oder schädlich?

Die Forderung nach dem systematischen Spezialwissen ist nicht erfüllt, wenn man den Mangel einer originären Supervisionstheorie zugrunde legt. Dagegen ist die Frage anders zu bewerten, wenn man supervisorische Konzepte als eigenständig und speziell für diesen Fachbereich abgewandelte Konzepte aus den Sozialwissenschaften sieht, die nicht ohne weiteres für eine andere Arbeit nutzbar sind. Wenn man systematisches Wissen nicht im strengen Sinne als wissenschaftliche Theorien versteht, sondern als regelgeleitetes Wissen, das auf unterschiedliche Art erworben werden kann, sind supervisorische Konzepte, die sowohl aus den Sozialwissenschaften als auch aus Erfahrungswissen abgeleitet wurden, auch anzuerkennen als Spezialwissen im Sinne des Professionsmerkmals.

Im *Strukturmodell professionellen Handelns* nach Oevermann (Oevermann 1978, ausführlich beschrieben in Lehmenkühler-Leuschner 1993, S. 20) zeigt sich die Expertise von Professionellen in der Gestalt ihres berufspraktischen Handelns: Wissenschaftliches Erklärungswissen und alltagspraktisches Handlungswissen in der Beziehung zum Klienten in einer Problemsituation sind dialektisch miteinander verbunden. Die Anwendung wissenschaftlichen Regel- und Methodenwissens wird als nur eine entscheidungsvorbereitende oder auch nachträgliche entscheidungsbegründende Dimension professionellen Handelns betrachtet. Die andere wesentliche Dimension vollzieht sich im kommunikativen Handeln subjekt- und problemspezifisch in einer fallverstehenden Hermeneutik. Expertise beinhaltet also einerseits die im engen Sinne wissenschaftliche Kompetenz des Verständnisses von Theorien und ihren Methoden, andererseits die hermeneutische Kompetenz des Verstehens eines „Falles“ in der Sprache des Falles selbst. Die „stellvertretende Deutung“ (vgl. Oevermann 1978) des Professionellen stützt sich auf sein wissenschaftlich begründetes Sonderwissen und sein fallbezogenes Erfahrungswissen, um eine bestimmte Problemlage stellvertretend für den Klienten zu deuten. Die Expertise, die professionellem Handeln zugrundeliegt, kann nur aufgrund der hermeneutischen Kompetenz wirksam werden.

Beim Erwerb der Expertise in der Supervisionsausbildung gibt es verschiedene Verschränkungen von Autonomie und Abhängigkeit. Supervisionsausbildung ist eine Spezialausbildung, die einen sozialen/sozialwissenschaftlichen Erstberuf als Voraussetzung erfordert. Das heißt, die vorhergehende Berufssozialisation und das Wissen des eigenen Berufsfeldes fließen als Fundus in die Ausbildung mit ein, die Rollenentwick-

lung zum/r SupervisorIn ist abhängig vom beruflichen Hintergrund des Erstberufs. Die AusbildungskandidatInnen bringen einen autonomen Erwachsenenstatus mit. Gleichzeitig begeben sie sich als Auszubildende in einen institutionellen und persönlichen Abhängigkeitsprozeß. Sie entscheiden sich autonom, von Lehrern/Lehrerinnen der „Profession“ Supervision zu lernen, wie man Supervisor/Supervisorin wird, welche Kompetenzen, welches spezifische Berufswissen, welche Haltungen dazu wesentlich sind, welche berufsspezifischen Verknüpfungen oder Abgrenzungen es zum Herkunftsberuf gibt. Die Kontrolle über diesen Lernprozeß liegt bei den Ausbildern. Damit die Ausbilder als VermittlerInnen der Expertise wirksam werden können, sind sie wiederum abhängig von einem Lernen ermöglichenden Arbeitsbündnis. Die Interdependenz als Grundlage des Lernens hat Gerhard Leuschner in der Darstellung seines Supervisionsausbildungskonzepts ausführlich dargestellt. Er geht davon aus, daß die Entwicklung eines Bewußtseins gegenseitiger Abhängigkeit Voraussetzung ist für den Diskurs zwischen Lernenden und Lehrenden in der Supervisionsausbildung. „Auf den ersten Blick“ suggeriert die äußere Realität partnerschaftliches Lernen in der Erwachsenenbildung. „Auf den zweiten Blick“ stellt Leuschner dar, wie regressive Phantasien und Abhängigkeitswünsche als Hindernis für den Diskurs wirksam werden. „Auf den dritten Blick“ beschreibt er die Akzeptanz der doppelten Realität als Voraussetzung für den Diskurs: „Der erwachsene, berufserfahrene Lernpartner und der regredierende Schüler sind eine Person mit doppelter Wirkkraft in der jeweiligen Szene des Gruppenprozesses“ (Leuschner 1993). Die Akzeptanz dieser doppelten Realität ist die Kunst des Lehrens und Lernens in der Supervisionsausbildung.

Zu 2: Zentralwertbezogenheit und Kollektivorientierung

Das zweite Professionsmerkmal bezieht sich auf die Ausrichtung auf die Gemeinschaft oder den Dienst am Klientel. Was beinhaltet das zweite Professionsmerkmal?

Professionen bearbeiten individuelle und soziale Not- und Problemlagen, die die Klienten aufgrund ihrer eigenen Betroffenheit nicht selbst bearbeiten können: Kranke können sich nicht selbst heilen, zornige Betrogene können sich wegen ihres Ärgers vor Gericht nicht selbst angemessen vertreten. Außerdem reicht ihr Alltagswissen nicht aus, ihre Problemsituationen angemessen und kompetent zu bewältigen. Die Lösungen, die Professionelle für solche körperlichen, psychischen oder sozialen Probleme anbieten, orientieren sich an gesellschaftlichen Zentralwerten wie Gesundheit, Recht, Moral, Wahrheit und Konsens. Entsprechend dieser Zentralwerte lassen sich die *Problemlagen professionellen Handelns* unterteilen in

- Wahrheitsbeschaffung
- Therapiebeschaffung
- und Konsensbeschaffung.

Oevermann weist darauf hin, daß „... professionalisierte Tätigkeiten in verschiedenen Mischungsverhältnissen alle grundlegend um die drei allgemeinen Funktionen der kritischen Prüfung von Wahrheitsbehauptungen, der Beschaffung von Konsens und der Bereitstellung von therapeutischen Leistungen organisiert sind“ (Oevermann 1978, S. 5).

Die gesellschaftlichen Zentralwerte Wahrheit, Gesundheit und Konsens sind Voraussetzungen für die Möglichkeit individueller und gesellschaftlicher Produktivität. Berufe, die sich mit derart zentralen Problemen befassen, sich an diesen Zentralwerten orientieren, werden als Professionen im strengen Sinne bezeichnet. Weil sie für die Gesellschaft von so fundamentalem Wert sind, wird ihnen der professionelle Status zuerkannt.

Noch eine kurze Erläuterung zu den Zentralwerten: Es ist für den Erhalt und die Entwicklung einer Gesellschaft unabdingbar, sich ständig um Wahrheit zu bemühen; die Wissenschaften ringen um Wahrheit im Sinne neuer Erkenntnisse, die Rechtsprechung sucht Wahrheit, um Gerechtigkeit, Werte und Normen zu garantieren, ohne die eine Gesellschaft nicht existieren kann. Gesundheit garantiert das Überleben des einzelnen, der Gruppe und der Gesellschaft. Der Kampf gegen physische und psychische Krankheiten ist somit eine weitere zentrale gesellschaftliche Aufgabe. Konsens als Zielwert zur Regelung unterschiedlicher oder gegensätzlicher Interessen und daraus entstehender Konflikte ist eine ständige gesellschaftserhaltende Aufgabe. In der Rechtsprechung befassen sich z. B. Juristen mit der Bearbeitung von Normenverstößen und Streit. In der Politik, im Arbeitsleben wird um Verständigung, um Übereinkunft, ständig gerungen. Somit folgert daraus, daß in komplexen Gesellschaften diese genannten Zentralwerte Professionellen, also besonders dafür qualifizierten Fachleuten, zugeordnet werden.

Sind Supervisoren und Supervisorinnen in diesem Sinne den Professionellen zuzurechnen?

Bevor ich mich dieser Frage zuwende, muß ich noch den Begriff *Kollektivorientierung* erklären: Gemeint ist damit die Orientierung am Gemeinwohl, nicht an Individual- oder Gruppeninteressen. Die Gesellschaft wünscht von durch sie anerkannten Professionellen, daß keine individuellen Profitinteressen mit entsprechender Selbstorientierung bei ihnen im Vordergrund ihres Handelns stehen. Die Erhaltung gesellschaftlicher Werte und Sinnziele gehört zu den Primärinteressen im Anspruch professioneller Berufe; Sekundärziele wie Sicherung von Lebensunterhalt sollen idealiter nicht den Regeln der Profitmaximierung folgen.

In diesem Zusammenhang können wir uns fragen, was es bedeutet, daß Psychoanalytiker selbst als Lehranalytiker ihre Stundenhonorare auch bei erhöhter Nachfrage konstant halten, während Organisationsberater trotz ungeregelter Vorbildung entsprechend den Marktangeboten oft wesentlich höhere Honorare bekommen oder verlangen? Wird hier vielleicht fälschlicherweise der augenblickliche Marktwert als Professionalisierungsmerkmal gewertet? Bei gesellschaftlich anerkannten Professionellen ist die Honorargestaltung nicht private Verhandlungssache, sondern sie unterliegt durch nachprüfbar Gebührenerordnungen einer gesellschaftlichen Kontrolle. Ärzte können höchstens den sechsfachen Gebührensatz berechnen. Der Rahmen ist eingegrenzt, unterliegt nicht der persönlichen Willkür und die Annäherung an die obere Grenze ist Kapazitäten vorbehalten. Gleichzeitig sind die Gebührensätze auch am unteren Rand so, daß sie die Existenz des Experten sichern.

Wenn der Zielwert „Kollektivorientierung“ glaubhaft gemacht werden soll, darf der Unterschied zum profitorientierten Wirtschaftsbereich und dessen unternehmerischen Privatinteressen nicht verwischt werden. Die professionelle Autonomie wird u. a. glaubhaft gemacht, indem Abhängigkeiten von wirtschaftlichen Interessen gering gehalten werden. Aus diesem Grund dürfen z. B. Ärzte und Rechtsanwälte keine Werbung im klassischen Sinne betreiben. Die Konkurrenz darf sich nicht in konkurrierenden Werbeangeboten mit unterschiedlicher Preisgestaltung ausdrücken, sondern muß andere, fachlich orientierte Formen finden wie Rufentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit, z. B. durch Fachvorträge und Veröffentlichungen.

Gehört die Kollektivorientierung zum supervisorischen Selbstverständnis? Wie ist die bisher nur individuell geregelte Frage der Honorargestaltung einzuschätzen? Ich halte das „Autonomiebedürfnis“ von SupervisorInnen für so groß, daß ich mir schwer vorstellen kann, daß beispielsweise von der DGSv entwickelte Richtlinien oder Empfehlungen zur Honorargestaltung Akzeptanz finden könnten. Ich halte es ebenfalls für unrealistisch, daß in der Supervisionsszene die Professionsbedingung der nur eingeschränkt möglichen Werbung als sinnvoll akzeptiert werden könnte. Seriöse oder aufgebauschte Faltblätter und „Schnupperangebote“ für Supervision, Zeitungsannoncen und manche Marketing-Strategien, die aus der Wirtschaft entlehnt werden, werden gerne genutzt, um die Arbeit bekannt zu machen und für sie zu werben. Die Orientierung an Gepflogenheiten im Profit-Bereich scheint vielen SupervisorInnen das gesuchte und dringend benötigte Image zu verleihen. Es ist kaum im Bewußtsein, daß die Kollektivorientierung ein vertrauenssicherndes Professionsmerkmal ist. Die Kollektivorientierung hat den Sinn, Klienten in ihrer Abhängigkeit vor

Mißbrauch zu schützen. Ein Klient muß mißtrauisch bleiben, wenn primär eigennützige Interessen des Professionellen im Vordergrund stehen. Klienten und Kunden unterscheiden sich durch eine verschiedenartige Strukturlogik. Klienten gehen in einer bestimmten Notlage eine Abhängigkeitsbeziehung ein, jedoch nur unter der Voraussetzung, daß es einen Autonomieschutz gibt. Das Ziel dieser „Abhängigkeitsbeziehung“ ist die Wiederherstellung der Autonomie ihrer Lebenspraxis. Bis dahin muß es einen „Autonomieschutz“ geben, der u. a. in dem Vertrauen besteht, daß sich die Professionslogik kollektiv orientiert und nicht der Marktlogik wirtschaftlichen Handelns folgt und an privaten Interessen orientiert.

Inwieweit können SupervisorInnen beanspruchen, für zentrale gesellschaftliche Probleme im Sinne des zweiten Professionsmerkmals Dienstleistungen anzubieten?

Die berufliche Arbeit hat sich in ihren komplexen Anforderungen verändert. Heute lernt man nicht mehr einen Beruf, der für ein Leben ausreicht. Es ist hohe berufliche Flexibilität und Anpassungsbereitschaft gefragt, sich mit veränderten und ständig sich verändernden Arbeitsbedingungen auseinanderzusetzen. Der Bedarf, Arbeitsprozesse zu reflektieren, steigt. Mit der Komplexität der Berufe und der Arbeitsaufgaben steigt ebenfalls die mögliche Konfliktdynamik zwischen den verschiedenen Rollenträgern und ihren unterschiedlichen Interessen, während die hierarchische Entscheidungsgewalt einzelner Berufsgruppen sinkt. Interdisziplinäre Arbeit erhöht die gegenseitige Abhängigkeit. Daraus entwickelt sich zunehmend die gesellschaftliche Notwendigkeit, *parteiunabhängige Konflikt- und Kooperationsexperten* zu gewinnen, die in den Abteilungen oder Teams der Institutionen Arbeitsabläufe diagnostizieren und steuern können. SupervisorInnen sind die einzige Expertengruppe, die solche Ressourcen fachlich zur Verfügung stellen können. Supervision hat zwar noch keinen offiziellen gesellschaftlichen Auftrag, kann aber hier ein originäres und vielleicht fachlich konkurrenzloses Angebot machen, was erst langsam über immer mehr Institutionen als gesellschaftlicher Bedarf bewußt wird. Supervision trägt zu den von der Professionstheorie in den Mittelpunkt gestellten gesellschaftlichen Werten Wahrheitsfindung, Konsensbeschaffung und Gesundheit bei: Konfliktregelung und Kooperationsfähigkeit sind zur Gesunderhaltung von Institutionen und arbeitenden Menschen notwendig. Die Regelung von Konflikten dient dem Arbeitsfrieden und ist im professionellen Sinne der ständige Versuch der Konsensregelung zwischen unterschiedlichen Interessen. Die Parteineutralität oder Autonomie des Supervisors oder der Supervisorin ermöglicht bei der Analyse komplexer beruflicher Szenen, die objektive und subjektive Wirklichkeit im Sinne der Wahrheitsfindung aufzuklären.

Zu 3: *Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit*

Einer Berufsgruppe, die sich als Profession verstehen will, wird öffentlich Autonomie zuerkannt in bezug auf Klienten und Institutionen, wenn es ihr gelingt, ihre Kompetenz durch die Einhaltung professioneller Qualitätsstandards glaubhaft zu machen.

Das heißt: *Professionelles Handeln ist unabhängig von der Beurteilung der Klienten oder von relevanten Organisationen.*

Die Entwicklung eigener professioneller Gütekriterien, die Entwicklung oder Überarbeitung von Konzepten, Ideen, Leitbildern, Handlungsmaßstäben orientiert sich nicht primär an den Interessen von Klienten oder Organisationen, sondern am professionellen Wissen und am Berufsethos. Begründet wird die Autonomie mit dem hohen Grad fachlicher Kompetenz, die Kontrolle durch Laien kaum möglich macht.

Da der Professionelle das Vertrauen des Klienten braucht, der Klient den Experten meistens jedoch nicht hinsichtlich seiner Expertise kontrollieren kann, können in der Beziehung zwischen Professionellem und Klienten Probleme entstehen. Das Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klienten fordert vom Klienten aufgrund der genannten Bedingungen, daß sie sich einlassen auf eine abhängige Beziehung. Dies ist besonders bei erwachsenen Menschen verständlicherweise mit Angst und Mißtrauen besetzt. Damit unter solchen Bedingungen überhaupt ein Arbeitsbündnis entstehen kann, sind daneben Bedingungen für eine Vertrauensentwicklung nötig. Dazu gehört die kollegiale Selbstkontrolle der Professionellen. Sie schafft Voraussetzungen zur Vertrauensentwicklung und -sicherung.

Die *Autonomie der Kontrolle* über die eigene Tätigkeit entwickelt sich innerpsychisch und auf der sozialen Ebene.

Innerpsychisch werden in dem Berufssozialisationsprozeß neben der nötigen Fachkompetenz professionelle Werte und Normen übernommen, die für eine professionelle Haltung wesentlich sind. Kennzeichnend für diese Haltung ist einerseits ein verbindliches Engagement für die Klienten, andererseits eine unengagiert-distanzierte Einstellung und damit Offenheit gegenüber Kontrollkriterien (vgl. Schaeffer 1992, 2).

Die Autonomie der Kontrolle durch die Berufssozialisation entwickelt sich bei den SupervisorInnen in den Ausbildungsinstituten, die mit ihren Konzepten, Lehrplänen und den daraus zu folgernden Lernprozessen eine spezifische supervisorische Diagnose- und Handlungskompetenz vermitteln. Damit wird die Voraussetzung zu einer ersten Berufsidentifikation geschaffen. Nach der Supervisionsausbildung wird der Berufssozialisationsprozeß fortgesetzt, indem sich SupervisorInnen eine professionelle Bezugsgruppe suchen, wo sie in Interdependenz mit erfahrenen Supervi-

sionslehrern und -kollegen ihre beruflichen Kompetenzen erweitern und vertiefen. So können SupervisorInnen in Balintgruppen langfristig und kontinuierlich ihre Diagnose-, Indikations- und Interventionskompetenz weiterentwickeln und ihre Professionalisierung weiterbetreiben, indem sie in regelmäßigem Werkstattvergleich an einer gemeinsamen beruflichen Identität arbeiten. Die Fallreflexion dient nicht nur der Erweiterung der hermeneutischen Kompetenz, sondern bewirkt gleichzeitig die Entwicklung gemeinsamer supervisorischer Wert- und Zielvorstellungen. Zu der ständig mitschwingenden Frage: was macht eine gute Supervisorin aus?, werden immer wieder fallbezogenen Antworten gefunden. Insofern ist es nicht belanglos, ob der Balintgruppenleiter bzw. die Balintgruppenleiterin auch ausgebildeter Supervisor bzw. Supervisorin ist.

Auch Supervisionsfortbildungen dienen der *kollegialen Selbstkontrolle*. Sie schaffen neben der fachlichen Qualifikation und der sich entwickelnden größeren Rollensicherheit gleichzeitig professionelle Bezugssysteme, die den offenen Diskurs um Autonomie und Selbstkontrolle vorantreiben. Eine Autonomieentwicklung läßt sich auch daran festmachen, daß SupervisorInnen immer häufiger ihre Existenz und ihre Arbeit öffentlich machen, wofür zwei Fachzeitschriften und eine langsam wachsende Anzahl von Buchpublikationen Zeugnis geben.

Das Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit zeigt sich in einer nebeneinander bestehenden Gleichzeitigkeit und gehört zum wesentlichen Kern der Professionsentwicklung.

Die professionelle Autonomie (oder Unkontrollierbarkeit durch Laien) kann nur aufrechterhalten werden ohne Vertrauensverlust bei Klienten und Organisationen, indem sich Professionelle in die Abhängigkeit einer kollegialen Selbstkontrolle begeben, damit ihre professionelle Reflexions- und Lernfähigkeit dokumentieren und ein verantwortungsbewußtes Berufsethos glaubhaft machen können.

Auf der sozialen Ebene entwickelt sich die kollegiale Selbstkontrolle durch Entwicklung von Standards der Berufsausübung, professionellem Berufsethos und informeller kollegialer Kontrolle (z. B. Reputation). Alle Professionen entwickeln bei der innerprofessionellen Selbstkontrolle Kriterien, was fachlich und moralisch (berufsethisch) vertretbar ist, um grobe Fahrlässigkeit, Inkompetenz, moralisch verwerfliche Aktivitäten identifizieren und sanktionieren zu können. Gleichzeitig bedeutet die Entwicklung von Standards und Berufsethik auch einen Schutz für Professionelle, um unabhängig von oft unrealistischen „Laien“-erwartungen und überzogenen Ansprüchen zu unbestechlichen Diagnosen und Bearbeitungsstrategien zu kommen (vgl. Lehmenkühler-Leuschner 1993).

Der Sanktionsweg auf der sozialen Ebene gehört vermutlich zu den am wenigsten wirksamen Mitteln, eine professionelle Berufsethik zu entwickeln und durchzusetzen. Denn: Keine Krähe hackt der andern ein Auge aus. Soziale Kontrolle erfolgt meist, außer in ganz schwerwiegenden Fällen, über informelle kollegiale Kontrolle und Rufbildung. Einen Kollegen, den man fachlich nicht anerkennen kann, wird man nicht weiterempfehlen.

Wesentlich wirksamer scheint mir der innerpsychische Prozeß in der Berufssozialisation, wo neben der nötigen Fachkompetenz Werte und Normen übernommen werden, die für eine professionelle Haltung wesentlich sind.

Die Autonomie der Kontrolle über die supervisorische Tätigkeit zeigt sich auf berufspolitischer Ebene in der DGSv in folgenden Entwicklungen:

1. Die Zulassungsvoraussetzungen für die Mitgliedschaft sind geregelt; damit ist klar, wer im Sinne der DGSv die fachliche Anerkennung als Supervisor bekommt.
2. Es gibt von der DGSv anerkannte Ausbildungsinstitute, die bestimmten Kriterien entsprechen müssen. Diese Kriterien werden von einem Überprüfungsausschuß in Abständen kontrolliert. Die wissenschaftlichen Standards der Ausbildungsinstitute sind bisher ungeklärt. Es gibt jedoch seit 1995 eine Kommission, die fachliche Kriterien erarbeitet, welche Vorbildung die Leitungspersonen eines Ausbildungsinstituts haben müssen und welche Qualifikationen von AusbildungsdozentInnen zu erwarten sind.
3. Die DGSv arbeitet an einer Berufsordnung, die auf einem Konzeptentwurf von Gerhard Wittenberger (1992) beruht. Die Berufsordnung enthält Richtlinien zu allgemeinen Berufspflichten, Umgang mit SupervisorInnen und Institutionen und mit Kollegen. Es gibt Aussagen, wie und unter welchen Bedingungen Werbung betrieben werden darf, über die Fort- und Weiterbildung, Honorar- und Versicherungsgestaltung und Mitarbeiterbeschäftigung.
4. In der DGSv hat sich eine vom Vorstand unterstützte Gruppe von LehrsupervisorInnen gebildet, die Standards für Lehrsupervision erarbeitet hat, in denen festgelegt worden ist, wer Lehrsupervisor werden kann.
5. Über das Presseorgan „DGSv-Aktuell“ werden die Mitglieder und die Öffentlichkeit regelmäßig über die Entwicklung des Verbandes und der Profession informiert und haben selbst die Möglichkeit, zu aktuellen Trends Stellung zu nehmen.
6. Der Deutsche Supervisionstag bietet in Abständen ein öffentliches Fachforum für Supervisoren und interessierte Institutionsvertreter.

Um das *Professionsmerkmal* „Autonomie“ noch genauer verstehen und einschätzen zu können, greife ich die Differenzierung von Forsyth/Daniewicz (1985, S. 60) in *Klientenautonomie und Organisationsautonomie* auf.

Klientenautonomie bedeutet für einen Professionellen, nicht ungeprüft unmittelbar geäußerte Wünsche und Bedürfnisse von Klienten aufzunehmen und zu erfüllen, sondern geäußerte Bedürfnisse, Einschätzungen und Ansichten in Beziehung zu setzen mit professionellen Kriterien, die die Grundlage bilden für professionelle Urteilsbildung. Gemeint ist hier die Diagnose- und Indikationsfähigkeit auf der Grundlage des Expertenwissens. Professionelle werden dann zu Rate gezogen, wenn das eigene Selbstverständnis und Lösungsrepertoire für eine Problembewältigung nicht mehr ausreicht, wenn es ein Bedürfnis oder eine Notwendigkeit der „Anlehnung“ gibt (Klient: aus dem lat. *cliens*). Der Professionelle strukturiert dann das jeweilige Problem im Deutungsmodus seiner Profession. Es gibt somit keine symmetrische Beziehung zwischen Professionellem und seinem Klienten. Im Gegenteil, die Klientenautonomie macht eine asymmetrische Beziehung zwischen Professionellem und Klienten notwendig. Zu der Asymmetrie der Beziehung gehört auch, daß der Klient prinzipiell alles besprechen kann. Es gibt keine kommunikativen Spielregeln, die dem Klienten vorschreiben, wie er spricht und was er bespricht. Auch die psychoanalytische Regel der freien Assoziation entspricht grundsätzlich der uneingeschränkten Kommunikationsmöglichkeit des Klienten. Im Gegensatz dazu gibt es für den Professionellen berufliche Rollenvorschriften. Von ihm wird keine uneingeschränkte Kommunikation erwartet, sondern selektive Interventionen, die seinem professionellem Habitus und spezifischen Deutungsmustern entsprechen. Alles, was nicht der Sache dient, bedarf einer professionellen Zurückhaltung. In diesem Sinne gehört zur professionellen Struktur eine asymmetrische Beziehung. Diese korrespondiert mit der Abhängigkeit des Klienten. Damit sich eine möglicherweise entstehende Abhängigkeitsproblematik in Grenzen hält, sind spezielle Schutzmaßnahmen und Standards entwickelt worden, die die Autonomie des Klientels sichern sollen und in der asymmetrischen Beziehung zum Professionellen eine Gegenseitigkeit herstellen. Autonomie und Abhängigkeit sind auch hier nahe beieinander.

Solche Schutzmaßnahmen für Klienten, die aufgrund eines selbst nicht zu lösenden Problems einen Teil ihrer lebenspraktischen Autonomie einem Professionellen überantworten, sind folgende Regelungen:

- eigenverantwortliche Kontaktaufnahme
- Freiwilligkeit
- klares Arbeitsbündnis/Kontrakt

- Freiheit, den Kontrakt bei gestörtem Vertrauensverhältnis zu beenden
- Aufklärungspflicht über Diagnose- und Bearbeitungsverfahren
- Schweigepflicht des Professionellen
- finanzielle Honorierung der Arbeit
- Verzicht auf Entscheidungsübernahmen und praktische Hilfen
- Verzicht auf eine „helfende“ Beziehung, stattdessen Hilfe zur Selbsthilfe.

Die finanzielle Honorierung der Arbeit und der Verzicht auf eine „helfende Beziehung“, in der den Klienten wichtige Entscheidungen abgenommen werden und „für sie“ gehandelt wird, soll verhindern, den Klienten in eine regressive Position mit Dankbarkeitsverpflichtungen zu bringen. Oevermann bewertet den Charakter einer „helfenden Beziehung“ (im Sinne des Angebots stellvertretenden Handelns statt stellvertretenden Deutens) als Zeichen für unprofessionelles Verhalten. Denn helfende Beziehungen führen dazu, „daß derjenige, der hilfsbedürftig ist, erst einmal als Hilfsbedürftiger stigmatisiert wird, und zweitens muß er auch noch dankbar dafür sein ... Deshalb ist Helfen als solches immer eine nicht professionelle Tätigkeit“ (Oevermann 1981, S. 25). Die Sicherung der Autonomie des Klientels wird letztlich vor allem dadurch gewährleistet, daß der Professionelle bemüht ist, den Klienten wieder selbst handlungsfähig und sich selbst überflüssig zu machen. Damit unterscheidet sich Helfen in professionellen Beziehungen von Helfen in naturwüchsigen, sozialen Beziehungen. Die Gefahr der Stigmatisierung und des Autonomieverlusts ist durch die potentielle Gegenseitigkeit gebannt.

Organisationsautonomie bedeutet, daß Professionelle gegenüber der Organisation, für die sie arbeiten, relativ selbständig sind in der Ausgestaltung ihrer Professionsnormen und relativ unabhängig gegenüber den Zielen der Organisation. Ökonomische Interessen oder bürokratische Notwendigkeiten der Organisation können dann nicht die professionellen Ziele bestimmen. Hier wird z. B. deutlich, warum Lehrer als Semiprofessionelle gelten, weil sie nämlich gegenüber der Organisation Schule und der Schulbürokratie die geforderte Selbständigkeit nicht haben. Im Unterschied zu Lehrsupervisoren bestimmen sie ihren eigenen Lehrplan z. B. nicht.

Wie ist das dritte Professionsmerkmal „Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit“, unterteilt in Klienten- und Organisationsautonomie, in bezug auf Supervision zu bewerten?

Eine bedeutsame strukturelle Vorgabe in der Entwicklung der Supervision ist, daß Supervisoren weniger in bürokratische Organisationen eingebunden sind als z. B. Lehrer oder Sozialarbeiter. Das ergibt sich daraus, daß Supervisoren überwiegend frei- oder nebenberuflich arbeiten. Inso-

fern haben sie eine hohe Organisationsautonomie. Gleichzeitig ist zu fragen, ob das professionelle Selbstbewußtsein bereits so ausgeprägt ist, um sich in Verhandlungen mit Organisationen fachlich autonom darstellen und verhalten zu können. Was sagt ein Supervisor, wenn eine Organisation aus Finanzgründen sechs Supervisionssitzungen anbietet und die inhaltlichen Wünsche dazu in keinem Verhältnis stehen? Was sagt eine Supervisorin einer Gruppe, die Supervision anfragt und als Supervisionsmethode die Anwendung von Psychodrama oder anderen Methoden wünscht, ohne solche Methoden mit Zielen oder Indikationen in Zusammenhang bringen zu wollen oder zu können?

Außerdem gibt es eine Entwicklung, daß immer mehr potentielle Auftragsorganisationen institutionsinterne Supervisionslisten entwickeln und damit institutionell nahestehende externe SupervisorInnen rekrutieren und binden. In ideologisch geprägten Verbänden wird die Auswahl von Supervisoren nicht nach primär fachlichen Gesichtspunkten getroffen, sondern nach Loyalitäts(vermutungen) und Einschätzungen über die Einbindung in eine der Institutionsideologie nahestehenden (Berufs-)Sozialisation. Mit dieser Auswahl sind häufig subtil wirkende innere Rollenvorschriften oder institutionelle Anpassungserwartungen verbunden. Der Verlust professioneller Autonomie wird häufig kaum wahrgenommen. „Man gehört dazu“ – ein sehr befriedigendes Gefühl – dafür wird ein Stück innerer Autonomie aufgegeben. Es erfordert introspektive Arbeit, um solche „falschen Anpassungen“ zu entdecken. Parin sagt zum zunehmenden Verlust von Autonomie des einzelnen: „Wer immer sich normal, d. h. sozial angepaßt verhält, muß feststellen, daß er von sozialen Kräften gegen seinen Willen und gegen seine eigenen Interessen manipuliert wird. ... Die gesellschaftlichen Verhältnisse haben sich mittels identifikatorischer Anpassungsmechanismen in seinem eigenen Ich installiert und manipulieren ihn von innen her. Wer nach mehr Unabhängigkeit strebt, beraubt sich selbst der narzißtischen Ersatzbefriedigungen und stellt sich – ob er das beabsichtigt oder nicht – gegen seine Gesellschaft, die ihn, der sie in sich getragen und verteidigt hatte, nun zum Gegner erklärt“ (Parin 1992, S. 133).

Dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck standzuhalten ist auch für die DGSv eine große Herausforderung. Die verbandlichen Expansionsinteressen machen anfällig, die fachlich-professionellen Interessen den Expansionsinteressen unterzuordnen. Der Fach- und Berufsverband DGSv muß sich z. B. mit dem Trend auseinandersetzen, daß immer mehr soziale Verbände wie Justizvollzugsschule, Arbeitsamt oder ein katholischer Verband eigene Supervisoren ausbilden wollen. In seinen „Nach-Bedenken“ zu einer Mitgliederversammlung problematisiert W. Lauinger: „Soll die

Expansion so weit gehen, daß möglichst alle machtvollen Kräfte integriert werden, die den Markt betreten oder soll integriert werden, was ein hohes Qualifikationsniveau verspricht ... Ich sehe aus fachlicher Sicht keine Gründe, die für eine explizite Förderung interner Supervision sprechen; ich kenne jedoch einige Nachteile und Handikaps, die interne Supervision mit sich bringt – gute Gründe, die weitere Verbreitung interner Supervision nicht auch noch als Ausbildungskonzept explizit zu fördern“ (Lauinger 1995, S. 10). Die Folge davon ist, „daß externe Supervision beschnitten und ausgegrenzt werden soll. Aus Sicht der Verbände mag dieses Interesse (höhere Kontrollmöglichkeiten, weniger Außeneinblicke, Aufstiegsmöglichkeiten für Mitarbeiter) legitim sein, fachlich ist es aus supervisorischer Sicht nicht zu begründen und widerspricht dem Interesse der meisten Mitglieder“ (Lauinger 1995, S. 10). Die Verbindung zu einflußreichen Organisationen sollte nicht dazu verführen, das Ziel aus den Augen zu verlieren, sich für die Anerkennung einer professionellen Autonomie einzusetzen. Dazu ist es nötig, einen Standpunkt zu finden, der die Klärung folgender zentraler Fragen voraussetzt:

Wie gestaltet sich das Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit zur Auftragsinstitution? Inwieweit ist der Supervisor dem jeweiligen Auftraggeber verpflichtet? Gibt es z. B. eine besondere Bindung zu einem Team, einem Institutionsleiter oder einer Trägerinstitution, oder gilt für die Supervisorin grundsätzlich Parteineutralität mit übergeordnetem gesellschaftlichem/professionellem Blickwinkel? Wie frei ist die Supervisorin in ihrer Wahl der Methode oder des Settings? Wie autonom ist der Supervisor, institutionelle Festlegungen als Kontraktvorgaben (wie zeitliche Bedingungen) oder inhaltliche Zielvorgaben mit eigenen professionellen Überlegungen in Bezug zu setzen und gegebenenfalls neu zu verhandeln? Oder wird die Beziehung im umgekehrten Sinne asymmetrisch, daß nämlich die Auftragsorganisation der Kunde ist, nicht der Klient. Und der Kunde ist bekanntlich König, der Beziehungen keineswegs symmetrisch strukturiert. Werden wichtige Rahmenbedingungen vom Supervisor gestaltet oder werden sie unreflektiert dem „Kunden“ überlassen? Wenn viele Supervisoren von Kunden statt von Klienten reden, sind sie sich der Implikationen dieser Sprachregelung bewußt? Mir scheint, daß mit der Begriffswahl „Kunde“ (vielleicht ist es auch gar keine „Wahl“) Weichen in eine bestimmte Richtung gestellt werden. Supervision gerät dabei in Gefahr, zu einer marktorientierten Sozialtechnologie zu verkommen.

Zur professionellen Aufgabe der Supervisorin gehört, das Setting den Zielen der Supervision entsprechend zu gestalten. D. h. es gehört zur autonomen Beurteilung des Supervisors, die Häufigkeit, Anzahl, Sitzungsdauer usw. professionell einzuschätzen bezüglich der Angemessen-

heit und Zielindikation. Es ist ein äußerer Eingriff in eine professionelle Aufgabe, wenn die Auftragsorganisation allein supervisorische Parameter bestimmt. Wenn ich mich diesen Bedingungen unterwerfe, ohne geprüft zu haben, ob diese Bedingungen mit meinem Arbeitskonzept kompatibel sind, verliere ich meine professionelle Autonomie. Wenn ich Kontraktbedingungen akzeptiere, mich an einen Arbeitsvertrag binde und gleichzeitig das Gefühl habe, daß mit diesen Kontraktbedingungen kein Arbeitsbündnis zustande kommen kann und auch sonst sinnvolle supervisorische Arbeit nicht möglich ist, bin ich vermutlich von anderen Interessen gesteuert. Was bedeutet es, wenn ich mich an einen Kontrakt binde, mit dem ich mich nicht identifizieren kann, weil ich mich in meiner professionellen Arbeitsfähigkeit eingeschränkt fühle? Welche sozialen Folgen hat es, wenn ich bei unakzeptablen Kontraktbedingungen eine heimliche Umdefinition mache oder mich „vorläufig“ zufrieden gebe? Ich bestätige damit eine professionell entwertende Situation, nehme sie hin. Die Akzeptanz institutioneller Übergriffe ist die Akzeptanz von Deprofessionalisierung oder ein Beitrag, daß Supervision gesellschaftlich keine Autonomie zuerkannt wird oder werden kann. Die Alternative wäre, zu verdeutlichen, warum bestimmte Arbeitsbedingungen für die Supervision arbeits hinderlich sind, und fachliche Begründungen für ein anderes Vorgehen zu erläutern. Ich habe selbstverständlich nicht die Macht, meine Vorstellungen durchzusetzen. Ich kann jedoch Einfluß nehmen, indem ich meine professionellen Spielregeln oder Arbeitsbedingungen plausibel mache. Gleichzeitig muß man berücksichtigen, daß die institutionellen Ressourcen, die für Supervision zur Verfügung gestellt werden, immer knapper werden. Das Abhängigkeitsgefühl freiberuflicher SupervisorInnen und ihre ökonomische Abhängigkeit, ebenso wie die Konkurrenz mit anderen SupervisorInnen, die sich in der Phantasie leicht mit den institutionellen Bedingungen arrangieren, erhöhen die Unterwerfungsbereitschaft (manche SupervisorInnen nennen das eher Rollenflexibilität oder Anpassungsfähigkeit). Die noch fehlende gesellschaftliche Anerkennung bewirkt im Vergleich zu anerkannten Professionellen einen erhöhten Akquisitionsdruck gekoppelt mit der Angst, nicht genug Aufträge zu bekommen, was wiederum einschränkenden Einfluß auf die Autonomie hat und einen institutionellen Anpassungsdruck bewirkt.

Als freiberufliche SupervisorIn die „Institution Supervision“ selbstbewußt zu vertreten ist ein sehr hoher Anspruch. In Wirklichkeit ist es oft so, daß SupervisorInnen keine das Selbst stabilisierende oder vergrößern- de Institution im Rücken haben, sondern sich als Person sehr allein und vereinzelt fühlen und sich in einer Akquisitionssituation mit einer Institution insgeheim schwach und ängstlich fühlen. Die Institutionsvertreter ha-

ben dann gute Chancen, die Akquisitionssituation einseitig zu definieren als eine Bewerbungssituation, so daß von einem professionellen Autonomiebewußtsein wenig übrig bleibt. Was macht ein Supervisor, wenn ein Team oder eine Organisation drei oder vier Supervisoren als „Bewerber“ um eine Teamsupervision einlädt und damit die Autonomie des Professionellen ignoriert und ihnen die Rolle von Bewerbern um einen Arbeitsplatz zuspricht? Ist ein Erstgespräch in einem Team eine „professionelle“ Leistung, die nach der Professionslogik selbstverständlich in Rechnung gestellt wird oder ist das Erstgespräch eine privatwirtschaftliche Akquisition und die kostenlose „Vorstellung“ eine Werbungsinvestition?

Finden SupervisorInnen es angemessen, wenn eine Auftragsorganisation von ihnen erwartet, das Supervisions-Diplom vorzulegen oder geben sie der Organisation zu verstehen, sich selbst im Zweifelsfalle bei der DGSv oder fachlich relevanten Personen zu informieren? Die bürokratische Kontrolle ist eine Vereinnahmung in eine bürokratische Struktur, sie ist entgegengesetzt zur Professionslogik und ihren Spielregeln. Folgt man einem privatwirtschaftlichen Modell, wird man selbstverständlich alle Referenzen selbst erbringen und nicht an die DGSv verweisen.

Es kann vermutlich einzelnen SupervisorInnen gar nicht gelingen, Institutionen gegenüber eine professionelle Autonomie zu verteidigen. Es ist bekannt, daß Institutionen lieber mit Institutionen verhandeln. Das Ringen um gesellschaftliche Anerkennung von Autonomie muß auch auf berufspolitischer Ebene erfolgen. Somit wäre es eine zentrale Aufgabe für den Berufsverband, bei großen Institutionen ein Bewußtsein zu wecken für die Voraussetzungen professioneller Arbeit, die sich nicht allzu anpassungsbereit in einer supervisorischen Sozialtechnologie erschöpft. In dem Presseorgan der DGSv schlägt W. Lauinger dem Vorstand vor, „... regelmäßige Informationen und Empfehlungen an Dachverbände und Träger zum Thema Supervision, zu Kontraktfragen, zu Settings, zu ethischen Problemen, mit denen sich die Mitglieder meist einzeln und von Fall zu Fall auseinandersetzen müssen. ... Der u. a. durch verstärkte Akquisition ausgelöste und erwünschte Nachfragezuwachs von Supervision in Institutionen zeigt zunehmend die Nebenwirkung, daß auf Trägerebene Richtlinien erlassen und Gewohnheiten im Einsatz von Supervision entstehen, die keine hohe Arbeitsqualität mehr zulassen (wie das bei Inflationen eben ist: es entsteht Wertverlust). Dies bringt Supervision letztlich in Verruf, weil sie trotz unmöglicher Bedingungen dann trotzdem stattfindet.“ (Lauinger 1995, S. 11.) Ob die DGSv als Fachgesellschaft und als Berufsverband der SupervisorInnen für diese Aufgabe professioneller Interessensvertretung zu gewinnen ist, setzt die Klärung eines gemeinsamen Supervisionsverständnisses voraus:

- Ist Supervision ein privatwirtschaftlich orientiertes Service-Unternehmen, das Aufträge von Organisationen (Kunden) erhält und sich am Markt orientiert? oder
- Kämpft Supervision weiter um den gesellschaftlichen Auftrag, als Profession für die Durcharbeitung von psychosozialen Konflikten am Arbeitsplatz anerkannt zu werden?

Wenn Supervision den erstgenannten Weg geht, dann wird sie sich folgerichtig am Kunden und am Markt orientieren müssen und wollen. Wenn Supervision den zweitgenannten Weg geht, der Professionslogik folgt und nicht der Marktlogik, dann kann sie sich nicht primär mit Organisationszielen identifizieren, sondern muß parteineutral die Probleme und Konflikte am Arbeitsplatz analysieren und zu lösen versuchen. Als parteineutraler Konflikt- und Kooperationsexperte ist die Supervisorin bzw. der Supervisor unabhängig von den Interessen und Zielen einzelner machtvoller Parteien.

Das heißt auch, daß im Denkmodell der Professionslogik der Supervisor frei ist, den Fokus seiner Arbeit zu bestimmen, fallbezogene Abgrenzungen vorzunehmen bzw. den Schwerpunkt der Reflexion zu bestimmen. Welche Arbeitsprozesse, welche institutionellen Beziehungen, welche Arbeitsbeziehungen sollen Reflexionsgegenstand werden? Welche Reflexionsschwerpunkte sind möglicherweise institutionell unerwünscht oder verboten?

H. Wirbals beschreibt in seinem Aufsatz in Heft 3 von *FoRuM Supervision*, wie er als Supervisor in einem Betrieb die Meister befähigen sollte, mit Mitarbeitern, die längere Zeit krank waren, sogenannte Rückkehrgespräche zu führen. Der Supervisor zeigt in diesem Beispiel den Wert professioneller Autonomie, indem er einerseits diesen Auftrag nicht einfach übernimmt, ihn andererseits aber auch nicht einfach zurückweist. Der Supervisor erstellt eine eigene fachliche Diagnose und kommt zu dem Schluß, die Krankheitsrate als Symptom für betriebsinterne Störungen zu sehen, die mit der erwünschten Maßnahme seines Erachtens nicht zu bearbeiten sind. Damit schafft er die Begründung für ein fachliches supervisorisches Vorgehen, lehnt also das Problem nicht ab. Er nimmt das Problem des Auftraggebers auf und nimmt ebenfalls verstehenden diagnostischen Kontakt zu den Symptomträgern, den kranken Arbeitern auf. Darin drückt sich sein Berufsethos aus, der Aufklärung des Problems verpflichtet zu sein und sich mit den Mitarbeitern auf einen gemeinsamen Prozeß der Wahrheitsfindung zu begeben.

In seinem Eröffnungsreferat auf den Aachener Supervisionstagen 1987 hat Gerhard Leuschner die These vertreten, Supervision habe keinen gesellschaftlichen Auftrag. Heute stellt sich die Frage anders: Will Super-

vision einen gesellschaftlichen Auftrag haben oder möchte sie sich als privatwirtschaftliches Serviceunternehmen verstehen und organisieren?

Mit der gesellschaftlichen Zuerkennung von Autonomie und damit Anerkennung als Profession sind, wie ich in diesem Aufsatz ausgeführt habe, Abhängigkeiten verbunden, die auf der Logik professionellen Handelns basieren. Diese Verbindlichkeiten will nicht jeder Supervisor, jede Supervisorin eingehen. Es ist eine Frage des supervisorischen Selbstverständnisses, ob man sich an der Marktlogik oder der Professionslogik orientiert: da scheiden sich die Geister und werden sich auch in Zukunft danach unterscheiden lassen.

Professionalität ist keine Sache, die ein Beruf als Ganzer oder eine Person entweder hat oder nicht hat – sie entwickelt sich vielmehr historisch auf der Ebene des Berufsstandes, und auf der Ebene des einzelnen kann sie sich im Verlaufe der Berufsbiographie entwickeln.

Zusammenfassend: Wenn SupervisorInnen sich als Angehörige einer eigenständigen Profession verstehen wollen, müssen sie sich an einem „abhängigkeitsbewußten“ *Autonomiekonzept* orientieren: Nur wenn die supervisorische Rolle mit ausreichend Distanz, Eigenständigkeit oder der Position des Dritten ausgestattet ist, kann sie sich als hilfreich etablieren, Entwicklungs- und Individuationsschritte fördern sowie gleichzeitig die Organisation in die Lage zu versetzen, mit Hilfe professionell gesteuerter Selbstreflexion ihre Aufgaben besser zu bewältigen. Noch kürzer zusammengefaßt: Supervisorische Professionalität entwickelt sich im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit.

Anschrift der Verf.: Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Emsstr. 58, 48145 Münster

Literatur

- Forsyth, P. B. und Th. J. Danisiewicz (1985): Toward a Theory of Professionalization. In: *Work and Occupations* 12 (1985), S. 59, 76.
- Mahler, M. E., Pine, F., Bergman, A. (1984): *Die psychische Geburt des Menschen*. Frankfurt/Main.
- Oevermann, U. (1978): Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Unveröffentl. Manuskript. Frankfurt/Main.
- Oevermann, U. (1981): Professionalisierungstheorie. Vorlesungstranskript. Frankfurt/Main.
- Lauinger, W. (1995): Wem nützt die DGSv? Nach-Bedenken zur Mitgliederversammlung am 28. Oktober in Köln. In: aktuell DGSv. Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. Nr. 4.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1993): Professionelles Handeln und Supervision. Eine Einführung in professionssoziologische Grundlagen. In: *FoRuM Supervision*, Nr. 2, S. 8-34.

- Leuschner, G. (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. In: FoRuM Supervision, Nr. 1, S. 7-33.
- Schaeffer, D. (1992): Aids-Supervision und professionelles Handeln. In: Supervision, 21, S. 10-27.
- Parin, P. (1992): Der Widerspruch im Subjekt. Hamburg.
- Wirbals, H. (1994). „Und das machen Sie alles?“ oder „Der rote Faden bin ich selbst“. Identitätsüberlegungen eines Freiberuflichen. In: FoRuM Supervision, Nr. 3, S. 111-126.

Lothar Nellessen

Gefühlsarbeit in der Supervision

Zusammenfassung: Emotionen und Gefühle sind oft Arbeitsinhalte der Supervision. Zunächst werden ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben. Dem folgen Ausführungen darüber, was das für die Bearbeitung in der Supervision bedeutet. Gefühle sind bewußt gewordene Emotionen, sprachlich organisierte Erfahrungen. Das widerspricht ihrer alltäglichen Einschätzung als Ureigenstes und Privatstes. Die Verschränkung von Emotion und Kognition wird deshalb abschließend noch einmal am Helfen, der zentralen Kategorie sozialarbeiterischen und supervisorischen beruflichen Handelns verdeutlicht.

In der Supervision nimmt die Beschäftigung mit Emotionen und Gefühlen einen breiten Raum ein. Es geht um das Erleben und Verhalten der Klienten, deren Rückwirkung auf den Helfer/Supervisanden und um die Versuche, geeignete Interventionsstrategien im Umgang mit ihnen zu entwickeln.

Nun hat sich in den letzten Jahrzehnten der Charakter professioneller Tätigkeiten rapide verändert. Komplexierung und Dynamisierung der Organisationen erfordern die Professionalisierung von Tätigkeiten und Berufen, die noch vor wenigen Jahren mit Laienverstand und -fertigkeiten adäquat auszufüllen waren. Die Ansprüche dieser neuen Berufe erfassen unseren Emotionshaushalt, was der Titel des Buches von Arlie Russell Hochschild pointiert umreißt: „Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle“ (1990). Grund genug, sich an dieser Stelle mit der Frage auseinanderzusetzen, was – ausschnittsweise – Emotions- und Gefühlsforschung zu diesem Thema beizutragen haben.

Ich beginne mit einer sehr globalen Einschätzung der Funktionen von Gefühlen. Dem folgt die Gegenüberstellung von Emotion und Gefühl und beider Bedeutung in der und für die Supervision. Gefühle sind bewußt gewordene Emotionen bzw. semantisch organisierte Erfahrungen. Das widerspricht der alltäglichen subjektiven Erfahrung und Einschätzungen der Gefühle als ureigenste und privateste Regungen. Ich zeige deshalb exemplarisch die Verschränkung emotionaler und kognitiver Dimensionen in Gefühlen auf und benenne daraus ableitbare Konsequenzen für supervisorisches Handeln.

Zur Funktion von Gefühlen

Wenn die Biologie herausbekommen will, warum die Evolution ein Merkmal eines Organismus, eine Verhaltensfolge eines Tieres herausgebildet hat, ist es erkenntnisproduktiv, das „warum?“ durch „wozu?“ zu ersetzen. Wofür ist das betreffende Merkmal gut, was nutzt es seinem Träger, worin bestand sein Überlebens- und Fortpflanzungsvorteil? Im Rahmen dieses Beitrages lautet also die Frage: Worin besteht der Überlebenswert der Emotionen und Gefühle? Die Antwort lautet: In der Zunahme der Flexibilität von Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten. Der evolutionäre Weg von der Amöbe zum Menschen ist der des Erwerbs einer größeren Variabilität des Handelns. Das will ich zur besseren Veranschaulichung an den Stufen der Entwicklung verdeutlichen.

Ganz unten auf der „Leiter der Möglichkeiten“ (Zimmer 1984, S. 70) stehen einfache Reaktionen. Setzt man eine hungrige Amöbe zur Erforschung ihres Nahrungssuchsverhaltens in eine nährstofffreie Lösung, so schwimmt diese planlos hin und her – bis zur Erschöpfung. In der Natur ist dieser ungesteuerte Zickzackkurs (die Phobotopotaxie) natürlich höchst angemessen: Irgendeine Richtungsänderung führt irgendwann zu einer frei umherschwimmenden Nährlösung. Mehr als diese „zweiseitige“ Flexibilität braucht die Amöbe nicht, um zu überleben.

Komplizierter sind Reflexe. Gebunden an ein Nervensystem wird eine Vielzahl von Reizen in je spezifische, zugehörige Reaktionen übersetzt. Danach folgen bedingte, d. h. gelernte Reflexe. In eine feste Reiz-Reaktions-Verbindung wird eine neue eingebaut. Präsentiert man Hunden Futter, so reagieren sie mit Speichelbildung. Bei den berühmten Experimenten Pawlows wurde den Hunden Futter gezeigt, während gleichzeitig ein Glockenton ertönte. Die Hunde lernten alsbald, auf den Glockenton allein mit einer Speichelsekretion zu reagieren.

Als nächstes folgen Instinkthandlungen. Diese enthalten mehrere Komponenten. Ihre Basis ist eine feststehende Bewegungsfolge, die Erbkoordination (z. B. das Saugen an der Mutterbrust). Diese muß, damit sie ausgeführt wird, von einem bestimmten Reiz ausgelöst werden, dem angeborenen Auslösemechanismus (der Brustwarze, ersatzweise dem Schnuller). Ob der Reiz die Bewegungsfolge nach sich zieht, hängt allerdings vom inneren Zustand, sprich Hunger, ab. Reiz und Reaktionen sind also – im Unterschied zum Reflex und bedingten Reflex – entkoppelbar, was einen Flexibilitätsgewinn bedeutet.

Je höher nun die Tiere auf der Entwicklungsleiter stehen, desto feinere Außenreize können sie mit abgestuften und abgestimmten Handlungen beantworten. Subtile und komplizierte Reaktionen auf Reize setzen einen

zentralnervösen Apparat voraus. Diese komplexe Vermittlungsinstanz nennen wir „Psyche“. Sie gibt dem Verhalten Flexibilität. Eine entscheidende Errungenschaft auf dem Weg zu Flexibilitätsbahnen die sich langsam auffächernden und entfaltenden Emotionen. Die Instinktreaktion beim Menschen hat diesen von der Starre der Verhaltensprogramme befreit und ihm, als Spezialisten für Nichtspezialisierung, seine enorme, prinzipiell endlose Anpassungsfähigkeit „beschert“.

Zur Konkretisierung: Für die Cowboys der großen Viehtrecks in Nordamerika stellte das instinktive Panikverhalten der Rinder ein kaum zu bewältigendes Problem dar. Die weitgehend wild aufgewachsenen Rinder gerieten bei den kleinsten Anlässen in Panik, was nicht selten war, weil schon die ungewohnte Größe der Herde die Tiere beunruhigte und den Angstpegel erhöhte. Sie reagierten dann mit der Stampede, wilder Flucht, die verlustreich verlief, mindestens aber aufwendiges Einfangen und Einsammeln der unverletzt gebliebenen Tiere erforderte. In freier Wildbahn, in kleineren Herden, war dieses Verhalten vollkommen angemessen und ökonomisch. Es hatte deshalb auch nie einen evolutionären Vorteil gegeben, die automatische Verknüpfung von Reiz (Schreckauslöser) und Reaktion (niederrennende Flucht) zu lockern – mit der für die Cowboys konsequenzenreichen Folge, daß es keinen biologischen Ansatzpunkt gab, diese Reaktionsfolge zu entkoppeln. Für die auf ihre Körperkraft setzenden Rinder war es eine erfolgreiche Strategie. Für andere Gegebenheiten sind weniger automatisch ablaufende Verhaltensketten erfolgreicher.

Emotionen, Gefühle ermöglichen solche flexiblere und dennoch zweckmäßige Strategien. Diese Flexibilität kann an zwei Punkten gewonnen werden: Bei der Verarbeitung von Informationen und bei der motorischen Reaktion. Im Unterschied zur instinkthaften Reiz-Reaktions-Verbindung erlaubt die emotionale Verarbeitung von Emotionen, eine große Anzahl gefahrvoller Situationen unter je spezifische „Begriffe“ zusammenzufassen und dafür je spezifische Reaktionsmuster bereitzustellen. Das ermöglicht und erfordert eine genauere Situationsprüfung („wie gefährlich ist es denn wirklich?“) und „belohnt“ mit der Option flexiblerer Antwortwahl. Lange vor sprachlichen und gedanklichen Begriffen leisten solche emotionalen Vorstellungen höchst angemessene Situationseinschätzungen.

Auf dieser Stufe sind also intellektuell-kognitive Leistungen möglich und gefordert. So hat sicher schon jeder beobachtet, daß Tiere ihr Fluchtverhalten von der Nähe des bedrohenden Feindes abhängig machen. Die Tiere „verarbeiten“ die unterschiedlichen Entfernungen in kognitive Situationseinschätzungen, die ihrerseits wiederum unterschiedliche emotionale Bedrohlichkeitseinschätzungen (Beunruhigung, Bedrohung, Furcht, Angst, Todesfurcht) ergeben (hier gehen also Kognition und Emotion je

spezifische Legierungen ein), die entsprechend angemessene Reaktionen ermöglichen (unirritiertes Verharren, Beäugen, langsames Entfernen, hastige Flucht).

Beim Menschen wird diese Entwicklung noch dadurch weiter vorangetrieben, daß emotionale Prozesse qua Gefühle zu semantischen, d. h. sprachlichen Erfahrungen verarbeitet, verdichtet werden.

Dadurch ergibt sich nämlich eine prinzipiell unendliche Vielfalt von Empfindungsweisen und Reaktionsmöglichkeiten. Die sprachliche Vermittlung von Gefühlen bedeutet darüber hinaus, daß die sprachlich tradierten Erfahrungen der Gesellschaft ebenso in die Modifikation der Gefühle Einlaß finden können wie alle anderen Komponenten einer Inter- bzw. Transaktion eines Menschen mit anderen bzw. seiner Umwelt.

In der menschlichen Jetztzeit finden wir das Spannungsverhältnis von relativ starrer Programmierung und Flexibilität im Begriffspaar von Emotion und Gefühl.

Emotion und Gefühl – Gemeinsames und Trennendes

Was haben Emotion und Gefühl gemeinsam, was trennt sie? Zur Charakterisierung emotionaler Prozesse beziehe ich mich auf Lantermann (1984, S. 173 ff.). Emotionen zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- sie verlaufen unterhalb der Bewußtseinschwelle. Ich lese ein Buch, unterhalte mich mit jemandem, höre einem Supervisanden mit freischwebender Aufmerksamkeit zu. Ich tue das, ohne mir der jeweiligen Tätigkeit selbst bewußt zu sein. Daß der verhaltensstabilisierende Effekt der Emotionen unbewußt, unbemerkt abläuft, ermöglicht und begünstigt es, meine ganze Aufmerksamkeit auf den Inhalt zu richten.
- Emotionen eilen im konkreten Tun den Gedanken und Gefühlen des Handelnden voraus. Der ungeplante Griff zur Zigarettenschachtel ist ebenso durch die „Scheinwerferfunktion“ (Lantermann 1984, S. 276) ausgelöst wie das Weiterlesen bzw. -zuhören. Ohne daß wir es bemerken (müßten), rücken unsere Emotionen Ereignisse, Gegenstände in den Mittelpunkt unseres Interesses und erlauben es uns dadurch, komplizierte, zeitaufwendige Handlungsketten zu realisieren.
- Ihre „Filterfunktion“ (Lantermann, ebd.) entfalten sie dann, wenn interne und externe Austauschprozesse nach ihrer Bedeutung eingeschätzt werden. Ich lasse mich von keinem Kaffeeduft von meiner jetzigen Tätigkeit weglocken; ich verzichte zugunsten des weiteren Zuhörens auf eine meinen Supervisanden überraschende Intervention. Beide Male entscheiden meine Emotionen, was ich tue.

Bei den oben genannten Beispielen sind emotionale und kognitive Prozesse gleichermaßen beteiligt. Ich höre meinem Supervisanden mit Interesse zu, warte geduldig ab, bis er selbst zu seinem roten Faden zurückfindet, sehe, wo ich das Erzählte mit früheren Ereignissen verknüpfen kann. Ich nehme aus dem Ereignisstrom Informationen auf und verarbeite, verdichte sie zu kognitiven Beurteilungen. Dabei können sich die Kognitionen und Emotionen gegenseitig stützen oder hemmen, also zum Weitermachen oder zum Ändern der begonnen Handlung führen, wobei beide die Funktion des Führenden bzw. Folgenden übernehmen können. Entscheidend ist, zu erkennen, daß beide, Kognition wie Emotion, nur gemeinsam – im Miteinander – wirksam werden können.

Kognitionen ohne Emotionen haben bald den Charakter des Beliebigen, weil sie ohne Ziel und Richtung bleiben. Es gibt also kein Verhalten ohne bewegende/motivierende Emotion(en). Sie sind der Motor. Emotionen ohne erkennende und einordnende Kognition führen zu zielloser Hektik bzw. zu einem unentwirrbaren Stimmungspotpourri. Auf unsere Gefühle ist kein dauerhafter, strukturierender Verlaß ohne kognitive Verarbeitung, wobei diese nicht bewußt erfolgen muß, sondern sich durch die Aktivierung des Gefühlsschemas von selber einstellt.

Faßt man die Funktion von Emotionen zusammen, dann wird deutlich, daß sie „integrierende, unausweichliche und orientierende Prozesse (sind), die dem Akteur signalisieren, inwieweit (positive oder negative) Diskrepanzen zwischen einem aktuellen und einem erstrebten (Richt-) Transaktionszustand bestehen“ (Lantermann 1984, S. 276).

„Integrierend“ bedeutet, daß unterschiedliche Aspekte des Innen-Außenwelt-Bezuges zu einem globalen Eindruck zusammengefaßt und dem Individuum „gemeldet“ werden, wobei diese Meldung unterhalb der Bewußtseinschwelle bleiben kann. „Unausweichlich“ sind sie, weil sie ohne unsere bewußte Entscheidung und Kontrolle laufend erfolgen; „orientierend“, weil sie unser Verhalten und Handeln bahnen, lenken und bestimmen.

In der Supervision begegnet man emotionaler Verhaltenssteuerung immer dann, wenn Klienten bzw. Supervisanden sich verhalten, d. h. mehr oder weniger routinisierte Lebensäußerungen vollziehen oder auch solche, bei denen sie sich weniger Gedanken machen. Aber auch Handlungen können – obwohl für sie konstitutiv ist, daß sie zielorientiert, planvoll und bewußt angegangen werden – vorwiegend emotional bestimmt sein. So etwa, wenn ein 16jähriger vorbestrafter Jugendlicher sich mit seiner alleinerziehenden Mutter heftig darum streitet, zu seinen Freunden zu ziehen. Der ungestüme Wunsch, „seinen Mann zu stehen, es denen zu zeigen“, läßt die Mutter das Schlimmste ahnen, was ihre panikhafte Ver-

suche intensiviert, ihren Sohn festzuhalten, worauf dieser nur mit Rundumschlägen reagieren kann. Für eine distanzierte kognitive Verarbeitung der ablaufenden emotionalen Verhaltenssteuerung ist hier kaum Platz.

Ähnlich geht es aber auch einem noch unerfahrenen Supervisor in einer Teamsupervision. Die durch die latente Gruppendynamik ausgelösten Attacken eines Teammitglieds wertet er immer wieder als persönliche Angriffe, als Kritik an seiner noch unentfalteten Professionalität und begegnet ihnen mit Gegenangriffen, entwerteten Kommentaren gegenüber dem Gruppenheißsporn. Auch hier läßt die beiderseitige emotionale Verhaltenssteuerung zunächst keine Distanzierung zu. Die beiden streiten solange miteinander, bis einer aufgibt, die Gruppe den Streit beendet und sich wieder der Fallarbeit zuwendet, ohne daß den Beteiligten klar geworden sein muß, was sich hier eigentlich abgespielt hat. Dem Supervisor ist der Ausstieg aus der Verstrickung durch Distanzierung, durch die Übersetzung von Emotionen in Gefühlsschemata noch nicht möglich.

In alltagsweltlicher Problembearbeitung wird in solchen Situationen nicht selten an den gesunden Menschenverstand, an Rationalität appelliert, sachlich zu werden. Das ist bekanntermaßen ziemlich müßig, und zwar – aus der Logik der Emotionen – deshalb, weil in solchen, den Beteiligten undurchschaubaren Verläufen eine emotionale Verhaltensregulierung erfolgt, eben weil eine kognitive, rationale nicht zu Gebote steht. Die Beteiligten unterwerfen sich der Logik der Emotionen selbst dann, wenn sie sich als Unlogik erweist. Dies allein deshalb, weil dieses Vorgehen immerhin auch einen Gewinn abwirft, sich nämlich als Interaktionspartner nicht dadurch zu desavouieren, daß man eigentlich nicht mehr weiter weiß.

Natürlich tragen solche Erfahrungen mit eigenen und fremden Interaktionsmustern im professionellen Kontext oft zur Entscheidung bei, Supervision zu nehmen. Zu Recht, wie wir sehen werden, denn Supervision stellt eine Möglichkeit dar, solche emotionalen Prozesse zu entschlüsseln, die in den Emotionen enthaltenen Gefühle bewußt und bearbeitbar werden zu lassen.

Wodurch wird eine Emotion zum Gefühl?

Wir sprechen dann von Gefühlen, wenn die emotionalen Prozesse uns als spezifische Qualität bewußt werden. Zu diesem Zweck müssen die Emotionen ein Stadium der Selbstreflexion durchlaufen. Daß wir in ein solches Stadium der Selbstvergewisserung eintreten, dazu tragen folgende Bedingungen bei:

- die Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf die eigene Person. Das ist zwar eine notwendige, doch noch nicht hinreichende Bedingung.
- Das Auseinanderklaffen der Intentionen des Handelnden einerseits und seiner interferierenden Emotionen andererseits. Ich will ein schwieriges Fachbuch zu Ende lesen und es fällt mir ein, daß gerade ein spannender Film im Fernsehen läuft. Emotionale Verhaltensregulierung führt mich jetzt wahrscheinlich unmittelbar vor den Fernsehapparat, während auch die Chance besteht, den ablaufenden emotionalen Prozeß durch Selbstaufmerksamkeit als spezifisches Gefühl belastender Anspannung, Überforderung, Anstrengung wahrzunehmen, zu dekodieren, dieses mit der absichtsvollen kognitiven Verhaltensplanung (das Buch zu Ende zu lesen) zu konfrontieren und sich bewußt fürs Weiterbüffeln, eine kurze Pause oder zum Abbruch der Lektüre zu entscheiden.
- Eine weitere Bedingung, die den Umschlag von Emotionen in Gefühle hervorzurufen vermag, ist die Anwesenheit anderer Personen. Der eine Unterrichtsprüfung abnehmende Schulrat, der in der Teamsupervision anwesende Kontrollsupervisor tragen in aller Regel dazu bei, daß der Beobachtete seine eigenen emotionalen Prozesse zu reflektieren und zu verstehen versucht. Damit ist die Chance gegeben, daß sie als ein bestimmtes bzw. mehrere aufeinanderfolgende, ineinanderübergehende Gefühle bewußt werden.
- Ein vierter Anlaß schließlich sind intensiv ablaufende emotionale Prozesse, die eine begonnene Handlung unterbrechen bzw. blockieren. Der Supervisand stockt und stoppt urplötzlich in seinem Bericht, weiß nur, daß er nicht mehr weitererzählen kann, aber nicht warum. In diesem Fall richtet sich ebenfalls die Aufmerksamkeit auf diesen intensiv ablaufenden Prozeß und kann z. B. das Gefühl zutage fördern, sich durch den Fall immer schon überfordert gefühlt zu haben bzw. zum Erschrecken darüber, wie sehr sich die eigene und die Biographie seines Klienten ähneln.

Interessanterweise stoßen wir hier auf Komponenten, die in der Supervision systematisch zur Erkenntnisproduktion genutzt werden. Anwesenheit eines (urteilenden) anderen, Beachten von Diskrepanzen zwischen Kognition und Emotionen sowie intensive emotionale Prozesse als Aufforderung, diese auf die in ihnen enthaltenen Gefühle zu untersuchen, sind (Rahmen)Bedingungen, die den Anlässen nachgebildet sind, die auch im Alltag Selbstvergewisserungsversuche auslösen.

Von der Emotion zum Gefühl – was ist der Zugewinn?

Worin unterscheiden sich nun die emotionalen bzw. gefühlsmäßigen Regulationen des Verhaltens und Handelns? Der gravierende Unterschied liegt darin, daß Gefühle uns genauer und bewußter über unsere Austauschprozesse mit unserer Umwelt informieren als Emotionen. Gefühlsbegriffe bündeln unsere „Erfahrungen über emotionale Prozesse, über den Aufforderungscharakter von Situationen, über Erfolge und Mißerfolge eigener Handlungen, über Handlungsbewertungen in einen Sinnzusammenhang“ und organisieren diesen sprachlich (Lantermann 1984, S. 280).

Ich will das verdeutlichen. In der Gruppensupervision kommt es immer wieder vor, daß Teilnehmer einander belauern, wer was sagt, wer zu wem Kontakt aufnimmt. Man kann dabei beobachten, daß Supervisanden häufiger nacheinander reden, das eben Gesagte nuancieren oder ganz verwerfen, sich ebenfalls an die umworbenen Teilnehmer wenden. Dieses Muster dauert solange an, bis der Supervisor, nicht involvierte Supervisanden diese Konstellation ansprechen und sie als Konkurrenz um Einfluß, Macht und Sympathie dekodieren. Erst dann sind die entsprechenden Teilnehmer in der Lage, selbst dieses Gefühlsschema zu aktivieren. Wenn ihnen die Beziehungskonstellation zwischen sich und den anderen deutlich geworden ist, können sie ihre bisherige *emotionale Reaktion* darauf selber auf den *Gefühlsbegriff* „Konkurrenz“ bringen. Das bedeutet für spätere ähnliche Situationen einen unschätzbaren Handlungsvorteil: um so mehr ist das Konstrukt Konkurrenz in seinen emotionalen und kognitiven Dimensionen bekannt und kann rascher wiedererkannt, benannt und verarbeitet werden.

Gefühle sind bewußt gewordene Emotionen. Zeigt eine heftige emotionale gesteuerte Auseinandersetzung für den Außenstehenden z. B. deutliche Anzeichen von Wut und Empörung, so muß das für die Involvierten nicht gelten. Diese erleben sich vielleicht zwar auch als deutlich erregt und nicht so besonnen wie sonst, das muß sie aber nicht daran hindern, in der gleichen emotionalen Verfaßtheit wie bisher weiterzumachen. Ja, sie können eine solche heftige Auseinandersetzung durchaus als erfolgreiche, wenn auch ungewöhnlich heftige Selbstbehauptung einschätzen und verbuchen. Beim Umschlagen von Emotionen in ein Gefühl, eben das der Wut, der Empörung über ungerechtfertigte Behandlung, stehen diese Gefühle selbst zur Disposition. Auch dies ist ein Unterschied zur emotionalen Verhaltenssteuerung, die, solange sie emotional, d. h. vorbewußt bleibt, prinzipiell nicht hinterfragt werden kann. Die Reflexion des Handelnden beinhaltet die Abschätzung, ob die gezeigten Emotionen und Gefühle angemessen, überzogen oder unangemessen, deplaziert wa-

ren. Im ersten Fall kann das zu einer Intensivierung der Wut führen, aber auch zu einer distanzierteren Haltung. Das Ausmaß der aktualisierten Wut verdeutlicht, wie sehr der Handelnde in eine Sache involviert ist, wie wichtig sie ihm ist und er kann versuchen, das dem anderen zu vermitteln – einschließlich der Einladung, gemeinsam nach einer für alle tragbaren Lösung zu suchen.

Muß das gezeigte Gefühl hingegen als ungerechtfertigt gelten, dann kann an seine Stelle ein anderes treten. Dabei sind Eskalation wie Deeskalation gleichermaßen möglich. Demnach hat der Handelnde dabei immer die Chance, über seine Gefühle zu reflektieren und aus diesem Urteil neue Optionen auszuwählen.

Der Bezug zur Supervision

Supervision ist über weite Strecken der Versuch, emotionales Verhalten und Handeln von Klienten, Kollegen, Vorgesetzten, Supervisanden zu rekonstruieren und die wahrscheinlich involvierten Gefühle herauszuarbeiten.

Das ist nicht immer einfach. Ich gehe deshalb hier noch auf einige Schwierigkeiten ein, die in der Natur der Sache selber liegen.

Emotionen haben Widerfahrnischarakter. Sie passieren uns, nehmen uns gefangen. Davon lassen sich Helfer, aber auch Supervisionsanlernlinge zuweilen in Beschlag nehmen. Sie spüren die emotionale Involviertheit, die fehlende Distanzierungsmöglichkeiten ihres Gegenübers und geraten selber in den Bann der emotionalen Verhaltensregulierung. Sie reagieren dann synchron mit Gefühlsansteckung oder undifferenziert mit allgemeiner Betroffenheit. Zuweilen mißdeuten sie auch die heftigen emotionalen Reaktionen als besonders intensive und tiefgehende Emotionalität, Verletztheit, Entschiedenheit, Klarheit, Wert- bzw. Normgeleitetheit des Verhaltens und fühlen sich nicht befugt, einzugreifen. Solche Gefühlsansteckung macht den Professionellen zum Gefangenen der Situation.

Als Professioneller muß man oft erst mühsam lernen, auf solche Situationen mit Empathie zu reagieren. Diese geht über die bloße Induktion, d. h. das Auslösen von Gefühlszuständen hinaus. Bei der Empathie kann immer unterschieden werden, ob es sich primär um eigenes oder um das gleichsam stellvertretend nachempfundene Gefühl, die Emotion eines anderen handelt. Der Empathie ist also selbst bei hoher Intensität der Charakter des „als ob“ eigen. Ich und andere dürfen eben nicht verschmelzen; vielmehr muß der Professionelle den Fokus seines Erlebens in

den anderen verlegen und zugleich sein Ich in der Selbstwahrnehmung erhalten.

Ich will diese Ausführungen mit einem methodischen Hinweis beenden, in den die bisher vorgestellten Überlegungen eingehen. Natürlich ist es – wie immer in der Fallarbeit – sinnvoll, die Situationen, in denen der Klient/Supervisand emotional reagiert hat, möglichst genau zu rekonstruieren. Der Abfolge der einzelnen Schritte können wir in einem ersten Analyseverfahren entnehmen, wer wahrscheinlich aus welchen Gründen wie empfunden, gefühlt und reagiert hat. Dem Beteiligten waren in der konkreten Situation seine eigenen Gefühle nicht präsent. Wären sie es gewesen, hätte er reflektierter, überlegter, weniger emotional verstrickt handeln können. Seine unmittelbare Involviertheit dauert oft in der Supervisionssitzung noch an. Es macht deshalb wenig Sinn, ihn mit Fragen nach seinem Erleben zu bombardieren. Deshalb fordern wir in der Gruppensupervision die anderen auf, ihre Phantasien und Eindrücke über den Fall einzubringen und fragen den Falleinbringer später, was ihn davon am meisten angesprochen oder auch irritiert hat. In der Einzelsupervision ist es deshalb ebenfalls sinnvoll, vom ohnedies obsoleten Ausfragestil auf das dialogische Prinzip umzuschalten und sich als Supervisor an der Suche nach den involvierten Gefühlen zu beteiligen und genau das zu betreiben, was wahrscheinlich in der Sozialisation des Supervisanden zu kurz gekommen ist oder angesichts der Komplexität der heutigen Berufswelt zu kurz kommen mußte, nämlich die semantische Organisation von Erfahrungen zu Gefühlen. Wo der Supervisor sich nicht auf diese didaktische Funktion seiner Tätigkeit besinnt, besteht ansonsten die Gefahr, die Schwierigkeiten des Supervisanden bei der Dekodierung von Emotionen als Widerstand zu deuten oder gar als emotionale Dyslexie.

Die Verschränkung von Kognition und Emotion beim Helfen

Die Supervision sozialer Berufe dreht sich oft um die Möglichkeit und Unmöglichkeit des „Helfens als Beruf“. So macht es Sinn, sich mit diesem speziellen menschlichen Verhalten genauer auseinanderzusetzen. Ich tue dies anhand des hervorragenden Artikels von Doris Bischof-Köhler: „Zur Phylogenese menschlicher Motivation“ (1985). Sie arbeitet dort heraus, welche kognitiven Neuerwerbungen erforderlich waren, den Tier-Mensch-Übergang zu schaffen und aus vormenschlichen Motivationen des Helfens menschliche zu evolvierten. Sie verdeutlicht dies an zwei für die Hominisation entscheidenden Funktionen: der Kooperation und dem Beuteteilen.

Es sind die wichtigsten Leistungen, die eine Großwild jagende Art zu erbringen hat. Fossilen Funden zur Folge haben die frühen Hominiden vor zwei Millionen Jahren beide Bedingungen erfüllt. Die Größe der erbeuteten Tiere verlangte Kooperation; die Ansammlung von Tierskeletten auf Lagerplätzen erlaubt den Schluß, daß die Beute nicht am Ort der Tötung verspeist, sondern zu den Daheimgebliebenen geschleppt wurde. Die Vorfahren der Hominiden haben sich von Pflanzen, Insekten und kleinen, leicht jagbaren Tieren ernährt. Die Nahrungsübergabe spielte deshalb auch im Brutpflegeverhalten der Primaten eine geringfügige Rolle. Es fehlt also eine durch emotionales Verhalten gestützte Praxis, aus der sich das Nahrungsteilen bei den Hominiden unmittelbar herleiten ließe. Andererseits ist nicht zu übersehen, daß Beuteteilen und Ansätze zur Kooperation sich schon bei jagenden Tierarten finden. Aber es ist auch mehr als offenkundig, daß die instinktive Verhaltensregulation die Anlässe und Häufigkeiten dieser Praxis deutlich beschränkt. Weil komplexe Kooperation und Beuteteilen nicht als Praxis vorlagen, deren instinktive Sicherung andererseits deutliche Entwicklungsgrenzen zieht, mußten die Primaten von einem ganz anderen motivationalen Ausgangsmaterial her zu diesen Strategien finden. Wie sich gleich zeigen wird, gehen diese Veränderungen und Weiterentwicklungen auf kognitive Neuerwerbungen zurück.

Das sei am Beuteteilen verdeutlicht.

Beuteteilen, ein hilfreicher Akt, setzt sich aus folgenden Schritten zusammen: Man nimmt das Bedürfnis oder die Intention einer anderen Person wahr, realisiert aber gleichzeitig, daß sie die beabsichtigte Handlung selbst nicht ausführen kann. Dies führt im Erleben des Beobachtenden zu einem Zustand der Spannung. Dieser löst sich erst dann, wenn man selbst die betreffende Handlung stellvertretend ausführt und dem anderen das Ergebnis zugute kommen läßt.

Entscheidend ist dabei, daß die Intention des anderen zwar zur eigenen gemacht wird, die Handlung dann aber gleichwohl in einem Akt der Dezentrierung – wie ginge es mir, wenn ich an seiner Stelle wäre – so ausgeführt wird, daß das Ergebnis den anderen zugute kommt.

Das Neue gegenüber tierischem Altruismus besteht darin, daß die psychische Verfassung des anderen als solche zum motivierenden Faktum für das eigene Handeln wird. Das empathische, d. h. durch Einfühlen nachempfundene Unbehagen, die Notlage des anderen, ist für den Beobachter störend genug, ihn zugunsten des Betroffenen aktiv werden zu lassen.

Um diese komplizierte Handlungskette realisieren zu können, ist folgende Neuerwerbung nötig.

Selbstobjektivierung

Ein Hund, vor einen Spiegel gestellt, sucht den anderen, greift ihn an und wendet sich irgendwann desinteressiert ab, wenn er diesen nicht zu fassen kriegt. Schimpansen hingegen sind in der Lage, sich selbst im Spiegel zu erkennen und benutzen diesen auch zur Pflege von Körperteilen, die sie sonst nur ungefähr durchs Tasten erreichen. Sie verfügen also über die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung. Ihr Ich tritt sich selbst gleichsam als Beobachter gegenüber und erfährt sich als Objekt unter Objekten. Die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung ist nun an folgende kognitive Fertigkeiten gebunden:

Simultane Identifikation

Sie liegt dann vor, wenn zwei gleichzeitig gegebene, räumlich getrennte Phänomene als Erscheinungsformen derselben Sachen erfahren werden. Mein Spiegelbild und ich sind ein und dieselbe Person und nicht etwa ich und ein anderer.

Verdinglichung

Höhere Tiere, insbesondere Raubtiere, müssen andere Tiere und deren Verhaltensweisen identifizieren können. Können sie das noch nicht, dann ist das Beutetier, das sich versteckt, weg. Kleinkinder geben bis zu einem bestimmten Alter die Suche nach einem zugedeckten, sie interessierenden Spielzeug auf, sobald es verdeckt, versteckt wird. Aus den Augen, aus dem Sinn. Erst wenn bei den Kindern die kognitive Reifung vorangeschritten ist, können sie die Gegenstände verobjektivieren, bleiben sie für sie existent, auch wenn sie sie nicht sehen. Kinder entfalten dann am Versteckspiel Freude, weil sie diese kognitive Neuerwerbung der Verdinglichung auf die Probe stellen und bestätigen können.

Die daheimgebliebenen Hominiden waren darauf angewiesen, daß die Jäger zuverlässig „verdinglichen“ konnten, sich also daran erinnerten, daß sie deren Hunger stillen wollten und daß diese Erinnerung auch ohne ihre Anwesenheit funktionierte.

Dezentrierung

Sie faßt die Fähigkeit, einen Sachverhalt von unterschiedlichen Perspektiven zu beurteilen, ohne den eigenen Standort zu wechseln. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für inneres Probedenken, bei dem man sein Ich zu den zu manipulierenden Dingen in Beziehung setzen können muß. Piaget erfaßte die Fähigkeit zur Dezentrierung z. B. dadurch, daß er Kin-

der bat, zu beschreiben, was sie in einem Modelldorf vorne/hinten sehen würden, wenn sie es nicht von ihrem Standpunkt, sondern vom gegenüberliegenden aus betrachteten. Manchmal, wenn die Kinder noch nicht dezentrieren konnten, liefen sie einfach um den Tisch herum, um die Aufgabe lösen zu können.

Dezentrierung ist sozial bedeutsam, um sich in die Lage einer anderen Person versetzen zu können. Man verlegt das Zentrum des eigenen Erlebens gleichsam aus dem Ich heraus in eine andere Person hinein und ist dadurch in der Lage, die Situation aus ihrer Beobachtungsperspektive zu sehen.

Die Dezentrierung kann nun mehr kognitiv oder mehr emotional erfolgen. Eigene Erfahrung, die rationale Analyse einer Interaktionsabfolge, eines Falls, das Wissen um die anderen Personen können Erkenntnisse liefern, wie jemand in einer bestimmten Situation denkt und fühlt. Überwiegt beim ganzheitlichen, unmittelbaren, bildhaften Eindruck das emotionale Engagement, dann beruht das empathische Urteil, die subjektive Erfahrung und Gewißheit, unmittelbar der Gefühle des anderen teilhaftig zu werden, auf Emotionen und Gefühlen. Ausdrucksverhalten der anderen bzw. die situativen Gegebenheiten fundieren dieses Urteil.

Die Entfaltung von Empathie ist an soziale Dezentrierung und ein stabiles Selbstkonzept, die Verdinglichung meiner Emotionen und Gefühle, subjektiven Erfahrungen, zu einem „so bin ich“ gebunden. Gelingen diese beiden Distanzierungsschritte nicht, so kann die Empathie sich zur Gefühlsansteckung zurückstufen. Diese bzw. Stimmungsübertragung sind frühere emotionale Prozesse zur Synchronisation des Verhaltens von Tieren und Menschen in Situationen, in denen es darauf ankommt, auf gleiche Auslöser gleich und koordiniert zu reagieren. (Gemeinsame Flucht, Angriffe, Nahrungsaufnahme.) Empathie geht über Gefühlsansteckung hinaus.

Sie unterscheidet gerade, ob es sich um eigene oder stellvertretend (nach)empfundene Gefühle eines anderen handelt. Man kann gleichzeitig den Fokus des Erlebens in den anderen verlegen und zugleich sich selbst beobachten. Und das bedeutet wiederum Flexibilitätsgewinn und die Chance eines Handlungsvorteils. Der empathisch sich Einfühlende erkennt, erspürt durch Identifikation die (Not)lage des anderen, entnimmt dem, was der andere braucht. Durch die Distanzierung der Dezentrierung – des „als ob“ – muß er allerdings nicht so „betroffen“ reagieren und empfinden wie der andere (das wäre Gefühlsansteckung) und bleibt dadurch handlungsfähig, kann Schritte zur Problemlösung erkennen und übernehmen, dem anderen aufzeigen, zu denen dieser (noch nicht) fähig ist. Eben das geschieht in der oben beschriebenen Sequenz hilfreichen Verhaltens.

Für viele kommen unumstößlich Gefühle aus dem Bauch. Allenfalls wird den „edleren“ zugestanden, dem Herzen zu entstammen. Manche Professionellen leisten diesem Verständnis dadurch Vorschub, daß sie die Klienten dazu veranlassen, ganz in die Gefühle einzutauchen, diese zuzulassen, sie rauszulassen, ihrer natürlichen Klugheit zu vertrauen. In der Trias „Kopf-Herz-Bauch“ kommt dem Verstand eher die Funktion einer unbelehrbaren Störgröße zu. Schlichter und unhaltbarer Unsinn. Zum Beleg: Nicht einmal die körpernahen Triebe wie Hunger und Sexualität sind ohne zutiefst kognitive Gestaltung zu haben. Es bedarf extremer Ausnahmesituationen, um das essen zu können, was gesellschaftlich tabu ist. Pferde, Hunde, Katzen, bei einem Unglück verstorbene Mitreisende. Es gilt also von solchen Versuchen, Emotionen und Gefühle als zeitlose, natürliche, gottgewollte, vom Prozeß der Zivilisation ausgenommene, unverdorbenene „Seinsklötzchen“ zu bezeichnen, Abschied zu nehmen.

Natürlich sind die Angst beim Tier und Menschen biologisch verwandt. Entscheidend für Problem- und Situationsbewältigung ist jedoch, daß durch die Entwicklung von Reflexen über Emotionen zu bewußtseinsfähigen Gefühlen die situationsorientierte Flexibilität sprunghaft angestiegen ist und daß insbesondere die Emotionen und die bewußtseinsfähigen kognitiv-situativen Gefühle den Menschen in die Lage versetzen, sich zu (unendlich) vielen neuen und neuartigen Situationen in ein vitales Verhältnis zu setzen.

Wir würden als Supervisoren unseren Aufklärungsauftrag vernachlässigen, wenn wir dies nicht zum Inhalt unseres Supervisionskonzepts machen.

De facto geschieht dies ja schon durch unser Arbeitssetting. Aber wir erleichtern uns und unseren Supervisanden die Selbstvergewisserung, wenn wir die selbsterfahrungsintensive Auseinandersetzung durch die entsprechende Konzeptbildung, etwa des hilfreichen Verhaltens, begleiten und stabilisieren. In diesem Zusammenhang greife ich gerne auf einen der vielen Beiträge von Gerhard Leuschner zur konzeptionellen Fundierung der Supervision zurück. Ich denke an die „zugewandte Konfrontation“.

Die Menschen moderner Gesellschaften geraten immer wieder, heute aktueller denn je, in Notsituationen. Bei vielen von uns setzen diese Notlagen den Prozeß helfenden Verhaltens frei, wie er oben beschrieben wurde. Dieses Konzept tätiger, stellvertretender Hilfe war angesichts einfacher, konkreter gesellschaftlicher Bedingungen sinnvoll. In modernen Gesellschaften ist anstelle der stellvertretenden Tat die stellvertretende Deutung gefragt. Hilfreiches Verhalten wird also komplizierter, besser: paradoxaler. Es verlangt die schwierige Balance zwischen (stellvertreten-

dem) Vormachen anstelle des und für den Hilfesuchenden einerseits bzw. Zusehen, Abwarten, Begleiten der Schritte, die der Hilfesuchende, schwankend, selbst unternimmt, andererseits. Das semantische Konstrukt für die Emotion, das Gefühl und die Strategie des Helfens muß sich also um viele widersprüchliche Dimensionen erweitern. Eben dies geschieht, wenn der Helfer zur zugewandten Konfrontation greift. Er macht den Hilfesuchenden dann auf emotionale Verarbeitungsstrategien aufmerksam, die diesen mehr und mehr in seine Hilflosigkeit verstricken und zwingt ihn so, diesen Prozeß zu unterbrechen und mit seiner Hilfe nach Alternativen Ausschau zu halten. Darin besteht die Gefühlsarbeit in der Supervision, den Supervisanden dabei zu begleiten, diese emotionalen Facetten des Helfens zu entdecken, zu differenzieren, zu analysieren und zu benennen (zu verdinglichen) und gleichzeitig den kognitiven Begriff des Helfens dabei voranzutreiben.

Zugewandte Konfrontation ist kein Freifahrtsschein für vagabundierende Aggressivität. Sie setzt vielmehr voraus, daß man die Notlage eines anderen durch kognitiv-situative gefühlsmäßige Empathie nachempfindet (nicht bloß emotional-induziert mitbetroffen ist), sich vom Mitleid auslösenden Ereignis zu distanzieren vermag, erkennt, welche Handlungsoptionen der andere hat und welche und wieviel ihm davon als bewältigbar, zumutbar ist. Diese Überlegungen münden in eine Intervention, die den anderen auf seine bisherige Selbstblockade hinweist und ihn direktiv oder nondirektiv zu einer anderen Verhaltensstrategie ermuntert, wobei hier ein breites Spektrum stützender, begleitender, provozierender, gar schockierender Interventionen zum Einsatz kommen kann. Darüber hinaus ist es nicht mit einer einmaligen Intervention getan, denn die initiierte Veränderung bedarf der weiteren Beobachtung, Korrektur, Intensivierung. Das ist eine voraussetzungsvolle Form hilfreichen Verhaltens, die nur dann gelingt, wenn die emotional-gefühlsmäßigen Komponenten (Übertragung und Gegenübertragung) ebenso berücksichtigt werden wie die kognitiven (Merkmale der Situation sowie der Person, der Aufgabenstellung, der Handlungsplanung).

Effektiv ist die Strategie nur im Miteinander beider Komponenten. Mitgefühl allein verliert sich in beliebiger Betroffenheit; Aggression verkommt zum Zynismus; situative Situationsklärung zur devitalisierenden Besserwisserei.

Erst die gekonnte Integration von Kognition und Gefühl in ein angemessenes Konzept von Helfen kann die erforderliche Wirkmächtigkeit entfalten.

Wobei nicht übersehen werden kann, daß Kooperation und Beuteteilen national und international neu geregelt werden müssen. Es sprengt den

Umfang dieses Artikels zu zeigen, welche Anforderungen das an ein adäquates emotionales, gefühlsmäßiges und kognitives Konzept von Helfen stellt, auf dem erst eine neue Praxis aufrufen könnte.

Das Ziel dieses Beitrages ist erreicht, wenn er dazu beiträgt, den hochprofessionellen praktischen Umgang mit Emotion und Gefühl in der Supervision auch theoretisch zu verorten.

Anschrift des Verf.: Prof. Dr. Lothar Nellessen, Schwalbenweg 9
34225 Baunatal-Altenritte

Literatur

- Bischof-Köhler, Doris (1985): Zur Phylogenese menschlicher Motivation. In: Eckensberger, Lutz; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): Emotion und Reflexivität. Urban & Schwarzenberg, München, S. 3-50.
- Hochschild, Arlie Russell (1990): Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Campus, Frankfurt/Main.
- Lantermann, Ernst-Dieter (1983): Handlung und Emotion. In: Euler, Harald; Mandl, Heinz: Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Urban & Schwarzenberg, München 1983, S. 273-282.
- Zimmer, Dieter E. (1984): Die Vernunft der Gefühle. Piper, München.

Wolfgang Weigand

Braucht die „Risikogesellschaft“ noch Solidarität?

Zusammenfassung: Unter dem Paradigma der Individualisierung moderner Risikogesellschaften stellt sich die Frage nach den Veränderungen, Grenzen und Möglichkeiten von Solidarität und solidarischen Lebensformen neu. Wie sehen die gesellschaftlichen Bedingungen aus, auf deren Hintergrund über die Konstituierung von Solidarität nachgedacht werden muß und welche Erscheinungsformen von Solidarität sind in Zukunft denkbar?

1. Sich annähern aus Erfahrung

Pathos liegt im Begriff: etwas Heroisches, aber auch Hoffnungsvolles; viel weniger als Freundschaft: distanzierter und nüchterner, mehr auf die Interessen derer bezogen, die sich in der gleichen Situation befinden. Solidarität: ein verbrauchtes und mißbrauchtes Wort.

Solidarität verweist auf das Grundsätzliche, ist Sozialphilosophie, erinnert an den Klassenkampf und wird belächelt, weil nicht mehr glaubhaft; wer Verlassenheit und Benachteiligung kennt, wünscht sich Solidarität und träumt von ihr; aber sie wird dem Idealisten überlassen, den Ideologen, den Gläubigen und Fanatikern. Solidarität ist eine zu programmatische und zu wenig pragmatische Formel. Man hat sich oft Solidarität erhofft, vor allem in ausweglosen Situationen, in Notlagen; man war sich sicher, daß alle, denen es ebenso ging, solidarisch sein würden und in die gleiche Richtung gehen, den gemeinsamen Kampf aufnehmen; Solidarität des Partners, der Gruppe, der Partei, der Gläubigen, der Gleichgesinnten, der Benachteiligten in Staat und Gesellschaft, der Mächtigen, der Regierenden – was bleibt? Enttäuschung, selten Begeisterung, eher Zweifel und Resignation; und doch ist es unmöglich, auf das zu verzichten, was Solidarität verspricht: die Hoffnung auf Gemeinsamkeit, auf Gemeinschaft, die stark macht; die Sehnsucht, auf Verständnis zu stoßen und verstanden zu werden, sich in einer Gruppe sicher und aufgehoben zu fühlen; die Gewißheit zu haben, trotz vieler Schwierigkeiten von innen und von außen, nicht unterzugehen. Der Wunsch, sich zurückzulehnen, sich fallen zu lassen und aufgefangen zu werden, weil die Kräfte erlahmen; trotz aller Widersprüche und Gegensätze, trotz Konflikten und Unvereinbarkeiten, Gemeinsames zu entdecken, Übereinstimmendes.

Es bleibt nur der Weg, sich mit dem, was Solidarität an Hoffnung bringt und an Enttäuschung zurückläßt, auseinanderzusetzen, die Spannung des Sowohl-als-auch und die Ambivalenz, die mit Solidarität verbunden ist, auszuhalten.

Was wäre, wenn es nicht irgendwo, gelegentlich, kurzfristig, trotz allem, unverhofft ein Stück Solidarität gäbe. Trotz der Konflikte, nein, gerade wegen der Konflikte. Denn das eine ist ohne das andere nicht zu haben.

2. Die Rede von Solidarität als Indikator für gesellschaftliche Entwicklungen

Als 1905 das „Deutsche Wörterbuch“ der Gebrüder Grimm herausgegeben wurde, war das Stichwort „Solidarität“ nicht aufgeführt. In einer Zeit, in der die Arbeiterbewegungen in Europa Fuß faßten und in Rußland revolutionäre Verhältnisse herrschten, war lediglich das Stichwort „solidarisch“ in diesem Klassiker der deutschen Sprache zu finden und wie folgt paraphrasiert: „Was ihn betrifft, geht auch mich an; ich trete für ihn ein“. Im Umfeld des Wortes nehmen im Lexikon „solide“ und „Solidität“ als echte deutsche Tugenden den gebührenden Raum ein; es ist wahrscheinlich nicht zuviel vermutet, daß es politische Motive waren, die die Herausgeber hier in ihrer Auswahl bestimmten.¹

Solidarität wird eben zunächst als ein Begriff der Arbeiterbewegung oder der christlichen Soziallehre assoziiert; die Sozialphilosophie kommt ohne Solidarität als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft in ihren Programmen und Reflexionen nicht aus; die soziale und politische Ethik postuliert Solidarität als Handlungsprinzip, um den gesellschaftlich Schwächeren gegen den gesellschaftlich Stärkeren zu schützen (vgl. dazu Anm. 2).

Die Begriffsgeschichte und der gesellschaftliche Stellenwert von Solidarität ist ein Indikator für gesellschaftliche Problemlagen, politische Strömungen und sozialstaatliche Entwicklungen. Deshalb ist es interessant, die momentane gesellschaftliche Bedeutung von Solidarität zu untersuchen und zu beschreiben, um die Frage zu beantworten, ob die postmoderne Risikogesellschaft diesen individuellen und gesellschaftlichen Zielwert überhaupt und in welcher Form noch benötigt. Feiert der Solidaritätsbegriff Renaissance oder kann man ihn über Bord werfen, da in der individualisierten Marktgesellschaft soziale Bedürfnisse pragmatisch, emotionslos, technisch und effektiv befriedigt werden?

2.1. Die politische Aktualität ist derzeit angefüllt mit Forderungen nach Solidarität, die beispielsweise im „Solidaritätszuschlag“ für die ehemalige DDR zum politischen Schlagwort werden. Das zwingend Verordnete ist diesem Begriff eher zu entnehmen als „was die betrifft, geht auch uns an“. Wenn man die Argumentation in der politischen Auseinandersetzung um diesen Zuschlag betrachtet und weiß, daß die staatlichen Einnahmen des Solidaritätszuschlages inzwischen überwiegend zur Deckung von Haushaltslücken im Gesamthaushalt der Bundesrepublik und weniger zur Förderung und Entwicklung der Neuen Länder gebraucht werden, dann verkommt Solidarität an dieser Stelle zur ideologischen Chiffre.

2.2. Die Sozialpolitiker bangen um die Solidarität im Generationenvertrag, wenn die Renten, die die Jungen für die Alten finanzieren, nicht mehr gesichert sind. Der soziale Friede ist in seinen Grundlagen gefährdet, wenn Einschnitte im sozialen Netz die sozial Schwachen treffen und der Sozialstaat auf frühere Entwicklungsstufen zurückgefahren werden muß, damit Deutschland wieder einen „Standort“ findet. Die Solidarität des Staates ist begrenzt, lautet die Botschaft der Politik an den Bürger.

2.3. Die Wertreformer halten den Verlust an Solidarität für eine moralische Krise der Gesellschaft und erheben Solidarität wieder zum Programm, „weil das Land sich ändern muß“.³ In den USA machen die Kommunitarier von sich reden, die im Verlust von Gemeinschaftsbewußtsein die gesellschaftliche Krise diagnostizieren und in der Bildung von Gemeinschaften, der Entwicklung von Beziehungsfähigkeit und Gegenseitigkeit einen hoffnungsvollen Weg aus der Krise sehen. „In einem Punkt hatte Karl Marx recht: Wenn wir den Warenfetischismus aus den Beziehungen entfernen und uns einfach als Menschen begegnen, dann haben wir mehr Freude und weniger Kosten. Die Freude ist dabei wichtiger als das Leid, keine Designer-Jeans mehr zu haben“.⁴

2.4. Man erhofft sich auch von den modernen Kommunikationstechniken die Entwicklung solcher Gemeinschaften, selbst wenn die Gemeinschaften im Internet nur noch virtueller Art sein werden; im „Gruppenleben des Netzes“ zufrieden zu sein und sich zu behaupten, erfordert eben andere Fähigkeiten als im realen Leben. Gerade an dieser Stelle droht Gleichheit und Solidarität zu zerbröckeln, da die neuen Technologien die Gesellschaft fragmentieren und Differenzierungen nur erlauben, wenn die Individualität im Vordergrund steht. „Am Bildschirm allein zu Hause“ können nur virtuelle Kontakte entstehen, denen das emotionale Substrat des gegenseitigen Verstehens konkreter Personen entzogen ist.

2.5. Der Kampf um Freiraum und der Zwang zum Individualismus führen „sovereign citizens“ zum Protest gegen alle staatliche Vereinnahmung, die für sie bereits in „Geburtsurkunde, Heiratslizenz, Führerschein

und Sozialfürsorge, Bank- und Kreditkarte als äußere Symbole staatlicher Fesseln“ bestehen. Sie fordern dazu auf, die „betrügerischen Verträge, die den Bürger zum Abhängigen der Sozialfürsorge, zum Sklaven des big business, zum dumpfen Steuerzahler und Kreditkarten-Konsumenten gemacht haben, zu kündigen. Dem Gefühl und der Angst, zum Eigentum des Staates zu werden, werden die Rechte des „souveränen Individuums“, das sich nicht gerne organisiert, gegenübergestellt.⁵

2.6. Bürgerliches soziales Engagement ist soziales Kapital, das die Gesellschaft benötigt, nicht nur staatlich gelungene Sozialpolitik. Wenn sich Solidarität also nicht nur strukturell im sozialen Netz des Staates konkretisiert, sondern als ein Beziehungsmuster verstanden wird, dann müssen Raum und Zeit für das Leben von Beziehungen vorhanden sein. Beziehungen, die nicht als geschäftliches Medium oder gesellschaftliches Show Business mißverstanden werden, finden ihren Sinn in der „Partizipation am Sein des Anderen“ (s. Anm. 2), d. h. im Dialog und Diskurs, in Gegenseitigkeit und gekonntem Streit. Oder ist es nur mehr möglich, daß sich Solidarität innerhalb bezahlter Beziehungen entwickelt und naturwüchsige, zweckfreie Beziehungen einen rudimentären Charakter bekommen?

Im Blick auf die aktuellen Entwicklungen und Fragestellungen, in denen der Solidaritätsbegriff verwendet wird, könnte man zum Schluß gelangen, daß Solidarität als politischer und gesellschaftlicher Zielwert nie stärker in Frage gestellt war als in der Gegenwart und gleichzeitig das Bewußtsein wächst, daß auch „individualisierte Gesellschaften“ ohne Solidarität nicht existieren können. Allerdings bleibt die Frage offen, wie diese Solidarität aussehen muß, wie sie zustande kommen kann und warum sie ein unentbehrlicher Faktor des sozialen Lebens bleiben muß.

3. Entsolidarisierung der Gesellschaft oder solidarischer Individualismus?

Folgt man den Thesen von Ulrich Beck⁶, daß sich unsere postmoderne Gesellschaft – was immer darunter zu verstehen ist – zunehmend zu einer Risikogesellschaft entwickelt, in der sich für das Individuum tiefgreifende Änderungen vollziehen, dann werden sich alle, die sich um das Individuum kümmern, mit diesen Veränderungen auseinandersetzen müssen, um in ihren Bemühungen erfolgreich zu bleiben. Um welche Veränderungen handelt es sich nach der Auffassung von Beck? Was bedeuten sie für den einzelnen?

3.1 Traditionelle Institutionen zerfallen und vorgegebene, soziale Lebensformen lösen sich auf. Tradierte Sinn- und Handlungseinheiten werden

fragwürdig; sie verlieren ihre orientierunggebende Funktion und stehen dem einzelnen nicht mehr als Regelungsinstanz seiner Lebensentscheidungen zur Verfügung (z. B. Klasse, Stand, Geschlechts- und Berufsrolle, Ehe, Familie, Nachbarschaft).

3.2. Das Individuum wird gesellschaftlich gezwungen, sein Leben selbst zu entscheiden. Der Mensch wird „zur Individualisierung verdammt“ (Sartre). Die Prinzipien, nach denen er seine Lebensentscheidung fällt, orientieren sich an einer „Landstreichermoral nach dem Motto *anything goes*“.

3.3. Die Bezugsrahmen staatlich institutionalisierter Politik und Verwaltung und die Intentionen des einzelnen prallen konfliktvoll aufeinander in gegensätzlichen Entwürfen von Gemeinwohl, Lebensqualität, Gerechtigkeit und Fortschritt. Die Integrationsfähigkeit moderner Gesellschaften wird deshalb immer schwieriger, da die gemeinsame Wertbasis zerfällt und der Konsens schwer herstellbar wird. Emanzipation und Anomie gehen eine explosive Mischung ein.

3.4. Die Individualisierung hat „riskante Freiheiten“ im Gepäck. Da alles entscheidbar wird: Leben, Tod, Geschlecht, Körperlichkeit, Religion, Identität, Ehe, Elternschaft, Beruf, soziale Beziehungen und das Schicksal damit individuell entschieden wird, führt dies zur Selbstermächtigung des Subjekts, aber auch zur „Qual der Wahl“. Die „Normalbiographie“ wird zur „Wahlbiographie“, zur Dauerreflexion über die eigene Biographie, in der an der Identität gebastelt wird, um das Risiko des individuellen Lebens gering zu halten und eine „Bruchbiographie“ zu verhindern.

4. Typen der Individualisierung

Die Individualisierung bringt verschiedene Typen von Individualisten hervor, die es unter der Perspektive von Selbstreflexivität und Beratung, zu betrachten lohnt:

- Das Individuum, das sich selbst genügt. Diese Form narzißtischer Selbstgenügsamkeit und Selbstbespiegelung wird überall dort gelebt, wo der einzelne die Welt zu seiner eigenen Bühne macht, auf der er sich selbst darstellt und die Umwelt lediglich als Reflex seines Ichs betrachtet.
- Das Individuum, das sich altruistisch im Aufgeben seiner selbst und im Dasein für andere entfaltet und zu verwirklichen sucht. Vor allem in helfenden Berufen ist diese Form der Identitätsfindung und der Lebensbewältigung häufig vorzufinden.

- Das Individuum, das versucht, auf sich selbst gestellt, kämpfend die Welt für sich zu erobern; die Lebensmöglichkeiten werden mit aggressiven Methoden und Mitteln durchgesetzt und gesichert. Provokante Grenzziehungen und ein Denken im Freund-Feind-Schema gehören in das Bild dieser „Cowboy Mentalität“.
- Das Individuum, das Beziehung, Partnerschaft und Gemeinschaft der solitären Lebensform unterordnet und Sozialität von seiner Individualität herbestimmt. Bindungen und Verbindlichkeiten in sozialen Beziehungen sind relativ und passager; die individuelle Gestaltung des privaten Lebensraums steht für den Single im Vordergrund.
- Das Individuum, das in sozialen Austauschprozessen selbstreflexiv und diskursiv die Lebensbereiche Arbeit, Kommunikation und Herrschaft zu gestalten versucht; die Entwicklung eines komplexen, sozialen Lebensraums erfordert von ihm ein hohes Maß an Energie, Toleranz, Ich-Stärke und Selbstreflexivität.
- Das Individuum, das sich resignativ zurückzieht, an sich und an der Welt leidet; Vereinsamung und Enttäuschung sind Begleiterscheinungen dieser Lebenssituation.

5. Individualisierung setzt Angst frei

Die beschriebenen Individualisierungsphänomene setzen unterschiedliche Ängste frei, die in einer dreifachen Perspektive differenziert und betrachtet werden können:

- Angst um das Individuum: Kommt das Individuum ohne solidarische Unterstützung allein zurecht? Ist das Individuum in der Lage, die neue Art der Lebensführung, die von ihm verlangt wird, zu entwickeln und die notwendigen, individuellen Lebensentscheidungen für sich zu treffen und durchzuhalten? Gelingt es, die riskanten Freiheiten durch eine reduzierte Komplexität in der eigenen Lebensführung, d. h. in Begrenzung zu relativieren? Ist die nötige Selbstreflexivität vorhanden, um den eigenen Lebensentwurf so zu entscheiden, wie er dem Subjekt und seiner Umwelt angemessen ist?
- Angst um die gesellschaftlichen Institutionen: Gibt es Institutionen, die in der Lage sind, dem verunsicherten Individuum solidarische Hilfsangebote zu machen? Das Individuum hat zwar seinen institutionellen Boden verloren und bastelt relativ führungslos seine Existenz zusammen, aber es ist dauerhaft auf Institutionen verwiesen, die ihm helfen, seine Lebensentscheidungen sinnvoll zu treffen. Massenhaft scheiternde Individuationsversuche im Horizont verunsicherter Institutionen lassen

die Sozialität verkommen. Deshalb müssen Individualisierung und Institutionalisierung gleichzeitig gesteigert werden, um Vertrauen in neue, das Individuum unterstützende Institutionen zu bilden.

- Angst um die Integration der Gesellschaft: Was verbindet die Gesellschaft, wenn Solidarität als soziales Bindemittel auf der Strecke bleibt? Sind hochindividualisierte Gesellschaften noch integrierbar? Was integriert? Die Integration über einen Wertekonsens scheint nicht mehr zu gelingen, die Gemeinsamkeit materieller Interessen und die Teilhabe am Wohlstand bietet offensichtlich nicht genügend Integrationskraft, und auch die Integration über kollektive und ethnische Identität, z. B. Nationalbewußtsein dürfte eher der Vergangenheit angehören. Wenn alle drei Formen problematisch sind, was kann dann an die Stelle treten? Können die Menschen für die Herausforderungen, die in der neuen Lebensführung liegen, mobilisiert werden und neue, offene Bindungs- und Bündnisformen finden? Welche Rolle spielt in diesem Prozeß Solidarität?

6. Versuche, Solidarität unter dem Paradigma gesellschaftlicher Individualisierung und Modernisierung neu zu beschreiben

6.1. Die Zeit der großen Solidaritätswürfe ist vorbei

6.1.1. Nicht erst der Zusammenbruch der Ostblockstaaten hat das Solidaritätskonzept sozialistischer und marxistischer Tradition in Frage gestellt, sondern die fundamentalen Veränderungen und Verschiebungen gesellschaftlicher Schichten und Klassen brachten das auf dem Klassengegensatz fußende Solidaritätsmodell ins Wanken. Die christliche Soziallehre und der Sozialkatholizismus, die Solidarität auf metaphysischem Hintergrund als Prinzip sozialen Handelns konstituierten, kamen durch die Diskrepanz von reiner Lehre und gelebter Wirklichkeit immer stärker ins ideologische Abseits. So überzeugend die modernen Entwürfe einer politischen Theologie zur Solidarität⁷ auch sein mögen, gewinnen solche Konzepte unter postmodernen Vorzeichen nur eine begrenzte Wirkung.

6.1.2. Andere sozialphilosophische Entwürfe zur Solidarität, die sich an der Realität des Sozialen orientieren und aus ihr begründen, sind zwar theoretisch nach wie vor interessant, erreichen aber ebenfalls nur selten soziale und politische Wirkkraft. Max Horkheimer hat in Abhebung zu Marx Solidarität nicht nur für eine bestimmte Klasse beansprucht, sondern meint, daß Solidarität das eigentlich Verbindende unter den Men-

schen sei, da sie sich daraus ergibt, „daß die Menschen leiden müssen, daß sie sterben, daß sie endliche Wesen sind.“⁸ Horkheimer gibt der Individualität einen neuen Stellenwert, wenn er davon ausgeht, daß erst das vollentwickelte Individuum die Vollendung einer vollentwickelten Gesellschaft ist. „Die Emanzipation des Individuums ist keine Emanzipation von der Gesellschaft, sondern die Erlösung der Gesellschaft von der Atomisierung, einer Atomisierung, die in Perioden der Kollektivierung und Massenkultur ihren Höhepunkt erreichen kann.“⁹

6.1.3. Was schulden wir der sozialen Genese des Ichs, der Tatsache nämlich, daß wir unsere Individualität nur über die Vergesellschaftung entwickeln können, weil wir nur „in den Blicken anderer Personen ein Bewußtsein von uns selbst ausbilden und uns als identisches Selbst wiedererkennen können“¹⁰. Dieses Wissen um die Sozialität des Menschen als unabdingbare Voraussetzung seiner Individualität genügt offensichtlich nicht, um in ihm das Bewußtsein wach zu halten, daß nur die Entwicklung seiner Sozialität und seines solidarischen Wesens Identität entwickeln läßt. Solidarität kann nicht herbeigeredet, noch weniger verordnet werden; es bleibt also nur der Ausweg, die möglichen Entstehungsquellen für Solidarität in der modernen Gesellschaft ausfindig zu machen, um von diesem realen Fundament her Solidarität neu in den Blick zu nehmen, zu definieren und zu ermöglichen.

6.2. Solidarität als individuelle Kategorie

Da ein gemeinsamer Wertkonsens in der Gesellschaft nicht mehr zu erreichen ist, greifen die großen Solidaritätswürfe nicht mehr. Stattdessen wird Individualisierung zum vorherrschenden gesellschaftlichen Paradigma, und damit muß auch Solidarität als individuelle Kategorie gedacht werden. Solidarität ist nicht mehr ein Ausdruck sozialer Bewegungen und ein Bindemittel für Gemeinschaften, über die sie ihre soziale Einheit definieren und identifizieren. Es gilt, Solidarität vom Individuum her neu zu begründen und ihm bewußt zu machen, daß es ohne Solidarität nicht in der Lage sein wird, sein Leben zu bewältigen und seine individuelle Identität zu finden.

6.3. Solidarität als Ausdruck von Solidarität mit sich selbst

Wenn das Individuum nicht mehr in soziale Lebensgemeinschaften eingebunden ist, die ihm Sinn und Orientierung und – wenn nötig – ihre Solidarität anbieten, dann ist es zunächst einmal auf sich allein gestellt und wird sich andere Menschen suchen, die gleich ihm sich in derselben sozialen Lage befinden. Es sucht also die Solidarität mit den Gleichbetroffenen, eigentlich also eine Solidarität mit sich selbst. Diese Solidarität dient dazu, die eigenen Lebensprobleme mit anderen zu teilen, sie besser zu verstehen, Möglichkeiten ihrer Bewältigung zu finden und damit die eigene Biographie zu gestalten. Diese Art von Solidarität geht also nicht primär vom Denken an den anderen aus, sondern vom Denken an sich selbst; damit wird das Denken an sich selbst zur Voraussetzung des Denkens an den anderen. Wenn die alten Solidaritätswürfe formulierten, daß Individualität ohne Sozialität nicht denkbar ist, so ist aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierung das Gegenteil zu formulieren: „Ohne Ich kein Wir“. Beck entwirft aus diesem Grundgedanken ein Konzept des „solidarischen Individualismus“, das davon ausgeht, daß der einzelne aus seinen traditionellen Solidaritätsnormen entlassen ist und auf sich allein gestellt für sein eigenes Leben verantwortlich ist. Autonomie und Selbstverwirklichung sind für ihn deshalb keine frei zu wählende Lebensentwürfe, sondern verordnete Biographien. Solidarität mit den anderen ist deshalb auch nicht mehr zu verordnen, abzurufen oder unumstößlich definiertes Wertprinzip, sondern kann nur noch Ergebnis der Selbstreflexion und des Diskurses mit anderen über das eigene Leben sein. Aus dieser „Solidarität mit dem eigenen Leben“ kann aktives Vertrauen wachsen in andere, die ähnlich wie der einzelne auf der Suche nach angemessenen Lebensentwürfen sind. Gemeinschaft wird dann also zur Suchgemeinschaft nach dem richtigen Leben.¹¹

6.4. Neue Formen institutioneller Solidarität

Verändern sich mit der Individualisierung der Lebensformen auch die Organisationen des „Sozialen“? Wenn die Soziologen einen Rückgang der „naturwüchsigen-informellen Formen des Helfens“, also der „primären, lebensweltlichen, sozialen Bedarfsausgleichssysteme“ diagnostizieren, dann heißt dies, daß sich die vielfältigen Formen solidarischen Helfens im unmittelbaren sozialen Nahraum reduzieren und neue institutionelle Formen der Solidarität an ihre Stelle treten müssen. „Wenn die Selbstversorgungskräfte und Möglichkeiten der kleiner werdenden Haushaltsein-

heiten nicht nur in materieller, sondern auch in sozialer und psychischer Hinsicht schrumpfen, wenn zudem auch die darum herum angelegten sozialen Milieus nicht mehr reibungslos funktionieren, dann schwinden entweder die Ressourcen Solidarität und das ‚Sozialkapital‘ (Bourdieu) aus der Sphäre der Zwischenmenschlichkeit oder aber etwas Neues muß eigens hergestellt werden, um an dessen Stelle zu treten.“¹² Wo ist Solidarität noch zu haben? Sie muß den Gesetzen der Marktgesellschaft entsprechend als Leistung angeboten, käuflich und bezahlbar werden. Es entwickeln sich marktformige Organisationen, die jene Formen von Solidarität kompensieren, die vordem in naturwüchsiger Form praktiziert wurden oder durch die großen Wohlfahrtsorganisationen, aber auch staatlichen Behörden „kostenlos“ zur Verfügung gestellt wurden. Gerade die Prozesse der sozialen Lebensbewältigung des auf sich allein gestellten Individuums bedürfen der Unterstützung und damit der Neuentwicklung von institutioneller Solidarität. „An Bedeutung gewinnen die Unterstützungsaufgaben zur Sicherung der individuellen sozialen Ressourcen, d. h. die Stärkung derjenigen Basiskompetenzen, die notwendig sind, um als je einzelner im Prozeß der Individualisierung zu bestehen, um die individuell zugemuteten sozialen Risiken der eigenen Lebensführung und der eigenen permanenten Entscheidung unter Ungewißheitsbedingungen handhabbar zu machen.“¹³ „Dafür institutionalisierte soziale Hilfen, Beratung, Information und Begleitung anzubieten, hierfür so etwas wie Gemeinschaft, Kommunikation und Solidarität dort zu ‚inszenieren‘ und erwartbar bereitzustellen, wo diese ansonsten vermißt würden und im Extremfall – Lebensfähigkeit wie Lebensbereitschaft stark gefährdet wären.“¹⁴

6.5. Wo ereignet sich Solidarität?

Trotz der Feststellung, daß die naturwüchsige Solidarität in ihren privatlebensweltlichen Ausdrucksformen abnimmt, wird der soziale Nahraum (Familie, Nachbarschaft, Gemeinwesen, soziale Netzwerke) auch künftig die für das Individuum am ehesten identifizierbare Ebene von Solidaritätserfahrungen sein. Darüber lagern die politischen und gesellschaftlichen Lebensräume (Parteien, Organisationen, Kirchen, Gewerkschaften, soziale Einrichtungen und andere), in denen sich die neuen Formen der Solidarität als Angebot zur sozialen Lebensbewältigung noch etablieren müssen. Die bloße Zugehörigkeit zu solchen Organisationen oder auch nur die gelegentliche Inanspruchnahme ihrer Dienste reichen nicht aus, um die Solidaritätsbedürfnisse des Individuums zu befriedigen. Solidarität wird stärker als bisher in überregionalen und multikulturellen Zusammenhängen

sichtbar werden. Am Beispiel vieler ökologischer Problemstellungen wird deutlich, daß die Erhaltung der Umwelt nicht mehr nur staatlichen und gesellschaftlichen Organisationen überlassen wird, sondern der einzelne Interesse entwickelt, die Lebensgrundlagen für sich und die nachfolgenden Generationen zu sichern. Außerdem sind ökologische Fragen längst nicht mehr regionale Ereignisse, sondern haben überregionalen, internationalen und interkontinentalen Charakter. Künftig werden Gesellschaften immer stärker multikulturellen Charakter annehmen, da die Ein- und Auswanderungsbewegungen aufgrund ökologischer, politischer und sozialer Veränderungen zunehmen. Auch in diesem Kontext entwickeln sich neue Formen von Solidarität, die in ihrer spezifischen Ausformung bisher nur zu erahnen sind. Schließlich wird auch strukturelle Solidarität, wie sie im Sozialstaat verankert ist, weiterhin bestehen. Trotz massiver Verschiebungen der Erwerbsstrukturen weg von abhängiger und hin zu selbständiger Arbeit wird die Solidarität des Generationenvertrags, in dem die jeweils Jungen die Renten der Alten erwirtschaften, auch in allernächster Zukunft bestehen bleiben. Die Versorgung von sozial Schwachen, geistig oder körperlich Behinderten, eingeschränkt Erwerbsfähigen wird auch nach einem Umbau des Sozialstaates nicht privatisiert werden können, sondern weiterhin Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft bleiben.

6.6. Das Individuum als Akteur der Solidarität

Die eben beschriebenen Dimensionen von Solidarität sollen nun nochmals unter individuellen Handlungsperspektiven betrachtet werden, d. h. welche Aktivitäten entwickelt das Individuum zur Herstellung von Solidarität, inwieweit und mit welchem Handlungsbeitrag ist es an der Entwicklung von Solidarität beteiligt?

Dem einzelnen wird es möglich sein, durch eine individuelle Entscheidung sich zu solidarisieren oder Solidaritäten zu entwickeln. Dies betrifft sicherlich zunächst den oben bereits zitierten sozialen Nahraum. Wichtig ist dabei zu sehen, daß es der freien Entscheidung des einzelnen überlassen bleibt, sich der Solidaritätsangebote anderer zu bedienen, ihnen selbst Solidarität anzubieten, um dadurch Probleme unmittelbarer Lebensbewältigung zu lösen.

Auf einer zweiten Stufe wird die Entstehung von Solidarität abhängig sein von der Zustimmung anderer Individuen oder Kollektive; über die Organisation gemeinsamer Interessen bilden sich Solidaritätsgemeinschaften, die wiederum auf die Unterstützung anderer Kollektive angewiesen sind. Solche gemeinsame Interessen von unterschiedlichen Individuen zu

eruiert und dafür Zustimmung und Unterstützung zu erhalten, ist nicht leicht, da es nicht mehr eine allgemeine Moral sein kann, die die Motivation zur Solidarität anregt, sondern nur eine „Solidarität des eigenen Lebens“.

Eine dritte Handlungsebene liegt in der Unterstützung von organisierten Prozessen institutioneller Machtausübung, mit denen sich das Individuum identifiziert und für die es bereit ist, zu investieren. So entstand beispielsweise der Boykott der Shell-Tankstellen zur Unterstützung der Greenpeace-Aktion, um die Versenkung der Bohrinself-Brentspar zu verhindern. Den Einkaufsboykott französischer Waren als Protest gegen die von Frankreich durchgeführten Atomtests kann man ebenfalls in diesem Zusammenhang sehen. Immer besteht die Solidarität darin, daß Organisationen und Bewegungen stellvertretend für das Individuum sich für ein Ziel engagieren, das die Zustimmung und Unterstützung des einzelnen findet.

Schließlich findet Solidarität als staatlich verordnete Zwangsverpflichtung einerseits und als Inanspruchnahme staatlicher Leistungen andererseits ihren strukturellen Ausdruck. Weit entfernt von individueller Entscheidung bleibt diese Form der Solidarität der subjektiven Wahlfreiheit entzogen. Ihr emotionaler Gehalt ist entsprechend gering und über ihr Zustandekommen wird im sozialen und politischen Interessensausgleich geredet.

6.7. Erscheinungsformen der Solidarität

Am deutlichsten dürfte der neue Charakter der Solidarität unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft deutlich werden, wenn wir uns noch genauer mit den Erscheinungsformen der Solidarität auseinandersetzen. Was hat es zur Folge, wenn Solidarität vom Individuum ausgedacht werden muß, nicht von seiner Zugehörigkeit zu sozialen Systemen oder in der Konfrontation von ideologischen und moralischen Programmen? Wir können sicher festhalten, daß der einzelne nur begrenzt und punktuell Solidarität verwirklichen wird, so weit nämlich, wie es den eigenen Motivationen, Interessen, Sinnentwürfen und seiner biographischen Identität entspricht. Solidarität entsteht dann punktuell; sie ist zeitlich begrenzt; die Solidaritätspartner wechseln, wie der einzelne selbst seine Solidaritäten sehr zweck- und zielbezogen gestaltet. Dies ist ein zweites Merkmal moderner Solidarität: sie ist zielgerichtet und pragmatisch orientiert; Solidarität wird benutzt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und sie wird pragmatisch hergestellt, d. h. es sind keine breiten Verständigungen derer notwendig, die miteinander um dieselbe

Sache kämpfen, sondern pragmatisch wird versucht, eben diejenige Zielsetzung, um die es geht, zu realisieren. Dadurch wechseln die Solidaritätspartner jeweils nach den Inszenierungen der Solidarität, die auf dem Programm stehen. Nicht politische Grundüberzeugungen oder konfessionelle Gläubigkeiten oder soziale und geschlechtliche Zugehörigkeiten bestimmen die Solidarität, sondern die Übereinstimmung mit denen, die an der gleichen Sache interessiert sind. Auf diese Weise ist es möglich, daß die Solidaritäten schnell wechseln, d. h. daß der Solidaritätspartner in der Frage A als Gegner der Solidarität in Frage B auftaucht. Das Individuum geht also diverse Solidaritäten ein, die untereinander inhaltlich nicht unbedingt etwas miteinander zu tun haben, es sei denn, sie bestimmen sich aus der Kontinuität und Identität des individuellen Lebensentwurfs.

Wenn sich Solidaritätspartner treffen, die in ihren Grundüberzeugungen unterschiedlich sind, die aber ein gemeinsames Ziel haben, dann wird klar, daß es nicht die gemeinsame ideologische oder konzeptionelle Basis sein muß, die Solidarität zustande bringt. Solidarität kann also, was ihre ideologische Basis betrifft, diffus und theoretisch inkonsistent sein; nicht mehr der gemeinsame Glaube und die gemeinsame ideologische Überzeugung konstituieren Solidarität, sondern die Gemeinsamkeit im individuellen Lebensentwurf binden die Partner aneinander für kurze Zeit, im Blick auf ein bestimmtes Ziel, partiell und nicht allgemein.

6.8. Der Solidaritätseinsatz

Die Investitionen, die das Individuum für bestimmte Solidaritäten zur Verfügung stellt, sind genau kalkuliert und halten die persönlichen Kosten relativ. Betrachten wir nochmals das Beispiel der Unterstützung von Greenpeace im Kampf gegen die Shell AG. Da die Kosten für den Solidaritätseinsatz relativ gering waren, konnte Greenpeace in dieser Sache einen politischen Erfolg verbuchen. Für den Autofahrer war dieser Solidaritätseinsatz sehr kostengünstig, da er lediglich die Tankstellen der Shell AG meiden mußte und nur wenige Meter weiter an einer anderen Tankstelle problemlos tanken konnte. Allein bei der Vorstellung, daß der Kraftstoff bei der Shell-Tankstelle erheblich kostengünstiger sein würde als an den anderen Tankstellen, würde die Solidarität in Frage stellen, zumindest in diesem Umfang. Man kann also eine Relation herstellen zwischen dem Kosteneinsatz des Individuums für die Solidarität und der Bedeutung des Solidaritätsziels. Kostengünstige Solidaritäten sind eben leichter erreichbar als investive Solidaritäten. Um letztere zustande zu

bringen, müssen die Solidaritätsziele wieder in hohem Maße mit den individuellen Lebensentwürfen korrespondieren.

6.9. Das Gewissen als solidaritätssteuernde Instanz

Da die normative Kraft von Staat und gesellschaftlichen Institutionen über das allgemein Akzeptierte hinaus nicht sehr groß ist, wird die Moral privatisiert. Deshalb werden auch Forderungen einleuchten, die auf die Formel hinlaufen: weniger Gesetz – mehr Gewissen. Das Gesetz, das aus dem Konsens über die notwendige Definition der Regelung von gesellschaftlicher Kooperation entsteht, wird um so schwerer zu entwickeln sein und auf allgemeine Zustimmung stoßen, je geringer der gemeinsame gesellschaftliche Wertkonsens ist. Was nicht gesetzlich geregelt wird, kann durch gesellschaftliche Kräfte moralisch besetzt werden; wenn auch diese gesellschaftlichen Institutionen nur noch bedingt Anhängerschaften hinter sich versammeln können, dann hat die private Moral Hochkonjunktur. Die normative Instanz des Individuums gewinnt an Bedeutung; das Gewissen hat Renaissance. Wenn das Gewissen sich nun auf die Erfahrung bezieht, wie weit ich mich ohne Schuld und Angst von meinem Ursprung entfernen kann, dann liegt im Bestimmen von Grenzen, von Ausschluß und Integration, seine besondere Funktion. Damit sind wir aber nahe an der Solidaritätsfrage. Denn der einzelne regelt dann über sein Gewissen, in welchen Beziehungen und Abgrenzungen er sich zum Mitmenschen definiert. Daher hat Martin Greffrath recht, wenn er formuliert, daß im Gewissensbiß die moralische Autonomie des Individuums endet.¹⁵ Gewissen ist dann nicht primär die Quelle des Normativen, sondern eine soziale Instanz, die darüber bestimmt, was mir zugehörig ist und wozu ich gehöre, was mich trennt und wovon ich mich distanzieren will und Auskunft darüber gibt, ob der Umfang meiner Solidarität mir selbst angemessen ist.

6.10. Solidarität baut sich über Symbolisierungen auf und erhält symbolischen Charakter

Wenn wir nochmals das Beispiel von Greenpeace und Shell AG unter dieser Perspektive betrachten, können wir feststellen, daß die tatsächliche Umweltbelastung durch die Bohrinself, die versenkt werden soll, bei weitem nicht so groß war, wie ursprünglich angenommen. Allerdings eignete sich diese Versenkung in hervorragender Weise dazu, Menschen für das

Umweltanliegen der Greenpeacebewegung zu mobilisieren und damit die Wirtschaftsmacht Shell AG unter Druck zu setzen. Solidarität baute sich also über ein Symbol auf; dieses Symbol bekommt nun einen moralischen Charakter oder, wenn man will, einen Solidaritätsgehalt. Das reale Problem, das mit dieser Bohrinself verbunden war, wird relativ, weil die symbolische Wirkung dieser Inszenierung längst eine Eigendynamik gewonnen hat, die in der Lage ist, zu solidarisieren und Machtverhältnisse umzudrehen; die Solidarität der ursprünglich Ohnmächtigen wird zur Ohnmacht des ursprünglich Mächtigen. Die Entwicklung von Solidarität benötigt also Identifikationssymbole, die bis in den unmittelbaren Lebensraum der Individuen Bedeutung gewinnen und durch deren Antwort einen symbolischen Akt generieren. Zur Entwicklung von Solidarität im gesellschaftlichen Raum werden also Symbolisierungen benötigt und bestimmte Inszenierungen von Solidarität erhalten symbolischen Charakter, da sie mehr solidarische Macht vermuten lassen, als möglicherweise tatsächlich vorhanden ist.

6.11. Solidarität benötigt variable Beziehungsdichten

Die Solidaritätshymnen der Arbeiterbewegung, in denen die Arbeiter „Seit' an Seit'“ kämpfen und die Körper der einzelnen zu einem Gesamtkörper verschmelzen, suggerieren eine Beziehungsdichte der sich Solidarisierenden, die unverbrüchlich und untrennbar in hoher Intensität vorhanden ist. Die Beziehungsdichte der sich Solidarisierenden wird relativ, wenn in pragmatischer Absicht zweckrational gemeinsame Macht eingesetzt wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Macht der individuellen Unterschrift unter eine Resolution oder eine Petition benötigt kaum noch Beziehung der Solidarisierenden untereinander. Ganz zu schweigen von der Zwangssolidarität zwischen Alten und Jungen im Generationenvertrag. Solidarität als Beziehungsqualität wird vor allem dort relativ, wo die Realbeziehungen in der Herstellung von Solidarität eine untergeordnete und kaum mehr sinnlich erfahrbare oder lebbare Rolle spielen. Je weniger die tatsächlichen Beziehungen bedeutsam sind, um so mehr werden Beziehungen symbolisch proklamiert, um jenes soziale Bindemittel zu erhalten, das zur Konstituierung von Solidarität gebraucht wird.

6.12. Solidarität benötigt unterschiedliche Institutionalisierungsniveaus

Vielleicht kann die Formel heißen: je geringer Beziehung und unmittelbares Interesse in der Entstehung von Solidarität eine Rolle spielen, um so höher muß der Grad des Institutionalisierungsniveaus sein. Gemeinsame Interessen schaffen ebenso wie starke zwischenmenschliche Beziehungen eine Solidaritätsbasis. Die institutionelle Organisation einer derartigen Solidarität benötigt man zur Bindung dieser sozialen Energien, nicht zu ihrer Entstehung. Solidarisieren sich die Angehörigen einer Profession in einem Berufsverband, so wird gerade durch die Form der Institutionalisierung erst jene Beziehungsdichte geschaffen, die notwendig ist, um im Sinne gemeinsamer Interessen solidarisch zu handeln. Die Solidarität von Versicherten lebt fast ausschließlich von der Kunst, individuelle Interessen so zu institutionalisieren, daß eine Kunstform von Solidarität entsteht, die in Wirklichkeit nicht mehr konkret spürbar ist.

Eine wichtige Aufgabe kommt neuen Institutionen zu, die nicht mehr im traditionellen Selbstverständnis dem Individuum Lebensentwürfe aufdrängen, sondern dem Individuum zur Verfügung stehen beim Entwickeln und Basteln der eigenen Biographie; sie sind behilflich, um die dort entstehenden Krisen, Einbrüche, Widersprüchlichkeiten zu begleiten und Hilfestellung zur Bewältigung zu bieten. Für diese Aufgabe sind Institutionen bisher nur andeutungsweise gerüstet. Es erfordert vor allem für die sozialen Organisationen ein Umdenken bezüglich ihrer Corporate Identity, ihrer Binnenstruktur und ihrer Fähigkeit, sich mit ihrem Programm und Angebot dem Individuum zu nähern und ihm zu zeigen, daß die angebotenen Hilfen Relevanz zur Lösung individueller Probleme besitzen. Wenn dies gelänge, dann entstünde zwischen Individuum und solchen Institutionen moderner Provenienz eine neue Art von Solidarität, in der beide Seiten sich nicht mißtrauisch gegeneinander zur Wehr setzen müssen, sondern wissen, daß die individuelle Lebensbewältigung in dieser postmodernen Gesellschaft nur in Korrespondenz und durch die Unterstützung funktionierender und akzeptierter Institutionen geschehen kann.

7. Sich entfernen ohne Gewißheit

Die angestellten Überlegungen über Solidarität mögen manchem zu spekulativ erscheinen, da die Auswirkungen des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses und postmoderner Sozialität erst partiell und bedingt

spürbar und greifbar erscheinen. Gleichwohl sind bei aufmerksamer Beobachtung gesellschaftlicher Entwicklungen die beschriebenen Phänomene unübersehbar. Um so mehr werden alle Bemühungen theoretischer und praktischer Art um eine Anpassung, Veränderung oder Neukonstituierung von Solidarität in einer neuen Kultur zunächst einmal Widerstand, Irritation und Besorgnis auslösen. Dies ist verständlich und – wenn solche Reaktionen in den Diskurs münden – nützlich. Kritik an der Postmoderne allein wird kaum weiterhelfen. Es gilt Abschied zu nehmen von manchen vertrauten solidarischen Lebensformen und Ausschau zu halten nach Orten, Situationen und Institutionen, die sich eignen, neue solidarische Verhaltens- und Handlungsmuster entstehen zu lassen und die sozialen Existenzweisen des Individuums zu sichern. Ob es gelingt? Die Zweifel sind ernst zu nehmen, Gewißheiten sind nicht zu haben, und dennoch gibt es zur Solidarität als Kontrast zu individualistischen Deformationen keine Alternative.

Anschrift des Verf.: Prof. Dr. Wolfgang Weigand, Nachtigallengrund 7, 48301 Nottuln

Anmerkungen

- 1 Jacob u. Wilhelm Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 16, Leipzig, 1905, S. 1451.
- 2 In einer Arbeit mit dem Titel „Solidarität durch Konflikt“, Münster 1976, hat sich der Verfasser mit einer Theorieentwicklung von Solidarität auseinandergesetzt. Wesentliche Impulse zu den damaligen Gedanken und Erörterungen entstanden in einer Zusatzausbildung für Arbeit mit Gruppen, Gemeinwesen und Organisationen, die von Gerhard Leuschner, Hermann Steinkamp und Cornelis F. Wieringa geleitet wurde. Insofern ist dieser Beitrag auch eine Spätfolge früherer Diskurse, die mit der Person und der Arbeit von Gerhard Leuschner verbunden sind.
- 3 M. Dönhoff u. a., Weil das Land sich ändern muß, ein Manifest, Hamburg, 1992.
- 4 Gespräch mit Amitai Etzioni, in: Die Zeit, Nr. 46 (10.11.95), S. 43.
- 5 Sovereign Citizens, in: FAZ vom 13.10.95.
- 6 U. Beck, Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M., 1986. U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Frankfurt/M., 1994.
- 7 H. Peuckert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie, Düsseldorf, 1976.
- 8 M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Hamburg, 1970, S. 55.
- 9 Ders., Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M., 1967, S. 130.
- 10 J. Habermas, Richtig unterscheiden, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 19 (23.1.96).
- 11 U. Beck, Jenseits von Stand und Klasse, in: U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), a. a. O., S. 43-60.
- 12 T. Rauschenbach, Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, in: Beck/Beck-Gernsheim, a. a. O., S. 96.
- 13 Ders., a. a. O., S. 101.
- 14 Ders., a. a. O., S. 106.
- 15 M. Greffrath, Vom Gewissensbiß zur Politik, in: Die Zeit, Nr. 45 (3.11.95), S. 58.

Über das Irrationale in Gruppen und die Schwierigkeit, als SupervisorIn eine Gruppenidentität zu entwickeln

Zusammenfassung: Die Konzeptualisierung von Supervision wird als Vermittlung und Aneignung sozialer Handlungskompetenz im Ausbildungsprozess dargestellt, wie er in der Supervisionsausbildung des FIS praktiziert wird. Dabei werden Grenzen und Abgrenzungen ebenso deutlich wie Chancen und Risiken dieses Lernkonzeptes. Sozialwissenschaftlich und psychoanalytisch orientierte supervisorische Handlungskompetenz bleibt ein auf Reflexion und Selbstreflexion begrenztes Konzept und damit ein kritisches Instrument gegenüber der sogenannten sozialen Realität. Hier liegt ein Unterschied zum Mainstream in der Supervisionsszene, aber auch eine Attraktivität.

„Das tägliche Brot des Menschenlebens ist der Konflikt.“

Kurt R. Eissler (1995)

Aspekte psychoanalytischer Konzeptualisierung von Supervision

1993 veröffentlichte Gerhard Leuschner in *FoRuM Supervision* das Ausbildungskonzept für Supervision des „Fortbildungsinstituts für Supervision Münster e. V.“. Darin entwickelt er die Grundlagen angewandter Gruppendynamik im Feld Supervision und greift dabei auf Kurt Lewin zurück, dessen gestaltpsychologisch orientierte Sozialpsychologie mit Begriffen aus der Physik (Dynamik, Energie und Kraft) ein methodisches Konzept zur Erforschung sozialer Phänomene darstellt, das die Zusammenhänge zwischen Gruppenkohäsion und individuellen sowie kollektiven Zielsetzungen und Leistungen untersucht. Lewin führte den Begriff der „Feldtheorie“ in die Sozialwissenschaft ein und stellte das „Feld“, das es zu untersuchen galt, d. h. zu messen und zu beschreiben, als den „Lebensraum“¹ des Individuums oder der Gruppe dar. Dieser Lebensraum hat zwei wesentliche Merkmale: strukturelle und dynamische (vgl. Lang 1979). Die Struktur eines Lebensraumes ergibt sich aus der Anordnung seiner Teile (man könnte auch sagen durch den Status in der Gruppe, oder die Aufgabe der Abteilung in der Institution). Dies ist ein soziologischer Aspekt der „Feldtheorie“. Die dynamischen Eigenschaften des Lebensraumes sind nach Lewin als psychologische oder soziale Kräfte zu

beschreiben, die entweder Änderungen oder Änderungswiderstände erzeugen. So wird z. B. der Begriff „Kraft“ als jene Fähigkeit eines sozialen Rollenträgers bezeichnet, mit der es ihm gelingt, andere zu beeinflussen. Dies gelingt nur, wenn er über „Machtquellen“ verfügt, die für die, auf die Einfluß ausgeübt werden soll, eine gewisse Attraktivität besitzen. Diese „Kraft“ hängt daher von den Eigenschaften eines Trägers ab, wie auch von dem sozialen Zusammenhang, in dem sie auftritt. Denn die, über die Macht ausgeübt wird, müssen diese akzeptieren, d. h. kontrollieren können. Hier liegen die Grundlagen für jenes Demokratieverständnis, das Leuschner (o. J.) im Supervisionskonzept des FIS unter dem Stichwort „Leiter des Settings“ eingeführt hat und das in der Formel „Leitung und Kontrolle“ seinen Ausdruck fand. Die Bedeutung des so ungeliebten Kontrollbegriffes für jene, die geleitet werden, läßt sich dabei nur sukzessive erschließen. Es ist allemal leichter, Leitung zu kritisieren, als zu kontrollieren. Auch die damit zusammenhängende Problematik des „Autoritäts und Rollenverständnisses“ als Supervisor wird damit angesprochen, das sich auf einer neuen Ebene innerhalb der Berufsgruppe neu belebt, indem zwischen SupervisorInnen, LehrsupervisorInnen, Balint-Gruppen-LeiterInnen und KontrollsupervisorInnen unterschieden wird.² Der polemisch geführte Vorwurf, „man“ führe damit eine Hierarchisierung ein, die die Macht- und „Markt“-Verhältnisse in der Supervisionsszene regeln solle, scheint sich dadurch zu bestätigen. Doch die Kritik in dieser Form ist zu undifferenziert und verzerrt den eigentlichen Hintergrund. Die Professionalisierung von Supervision bringt notwendigerweise eine Differenzierung der Qualifikation mit sich. Marktschreierische Werbung verkleistert nur schwach die theoretische und praktische Unsicherheit. Die – auch von Leuschner angestrebte – professionelle Differenzierung muß inhaltlich erfolgen und unterscheiden zwischen einer Situation, in der gesellschaftliche Machtverhältnisse (z. B. über den Markt) ausgeübt werden, weil sich in ihnen unmittelbar Herrschaft ausdrückt, und jenen Machtverhältnissen in Situationen, in denen ein kommunikatives Kompetenzgefälle auftritt. Letzteres begründet sich damit, daß hier ein(e) SupervisorIn mit einer Qualifikation ausgestattet ist, die anders ist als jene, die andere auf Grund ihrer spezifischen Ausbildung erworben haben. Es gibt also auch unter SupervisorInnen so etwas wie „strukturelle Gewalt“, weil es Ungleichheit gibt. Das eine ist aber nicht mit dem anderen zu verwechseln. Denn sonst würde die These vom lebenslangen Lernen umstandslos denunziert, und man würde die Strukturbedingungen verkennen, unter denen Supervision gelernt und praktiziert wird. Jede emanzipative Praxis beinhaltet das Paradoxe der asymmetrischen Beziehungen. Ihre Ablehnung wäre naiv und idealistisch, würde jede Kritik an

inkompetenten oder bornierten Rolleninhabern verhindern und die unterschiedliche Konzeptualisierung innerhalb der Supervisionsszene verschleiern. Vielmehr kommt es darauf an, die Grenzen einzelner Konzepte zu bestimmen, ohne dabei den Unterschied zwischen dem Supervisionskonzept als Modell und der tatsächlichen Praxis zu verwischen. Die damit zusammenhängende konzeptionelle Ungleichheit gilt es auszuhalten – nicht nur für Ausbildungskandidaten.

In seinem Konzept beschreibt Leuschner die Gruppe als „dynamisches Feld“, in dem drei konstituierende Aspekte zu beobachten sind: 1. Das Kräftespiel im Gruppenmitglied selbst (individual-psychologischer Aspekt). 2. Das Kräftespiel zwischen den Gruppenmitgliedern (sozial-psychologischer Aspekt) und 3. das Kräftespiel der Gruppe mit der Umwelt (sozio-politischer Aspekt). „Die Ganzheit dieser gemeinsam wirkenden Kräfte sind ... dynamische Einheiten des ‚Feldes‘, in denen alle gleichzeitig vorhandenen Fakten voneinander wechselseitig abhängig (interdependent) sind“ (a. a. O., S. 10).

Diese drei Zugangswege zum Problemfeld Supervision werden von Leuschner zwar als ein Zusammenhang gesehen, er vermeidet es aber, dieses Netzwerk „konstruktivistisch“, „systemisch“ oder „metatheoretisch“ vorschnell unter einen Definitionszusammenhang zu zwingen. Dadurch gelingt es ihm, die allseits bekannten Spannungen zwischen Individuum und sozialem Kontext auf allen Ebenen aufrecht zu erhalten und Harmonisierungsversuche als Abwehrform individueller und/oder gruppaler Interessen zu dekuivieren.

An einem Aspekt des systemischen Modells der Gruppen- und Teamsupervision soll dies stichpunktartig aufgezeigt werden: „Supervisor und Supervisand erscheinen (in der Supervision) als soziale Rollen, als Elemente dieses Systems. Die Komplexität im System wird dadurch erhöht, daß diese Supervisanden nicht nur als soziale Rollen auftreten, sondern auch als ‚Personalsysteme‘, also als Individuen mit einer spezifischen Biographie und einer besonderen psychischen Struktur. Die Beziehungen zwischen den Supervisanden sind also nicht nur als rollenmäßige Beziehungen zu verstehen, sondern auch als solche zwischen Personalsystemen. Die Supervision erscheint unter dieser Perspektive dann als eine Gruppe, ein psychisches System“ (Rappe-Giesecke 1990, S. 6 f.). An anderer Stelle heißt es, daß Gruppensupervision „als ein organisiertes Sozialsystem“ betrachtet wird, das sich mit bestimmten „Programmen“ selbst steuert und in „Normalformmodellen des Ablaufs“ dargestellt werden könne (ebd. S. 35 f.).

Diese „Normalformmodelle des Ablaufs“ stellen eine Art idealtypische Verlaufsformen von Gruppensupervisionssitzungen oder Teamsupervisio-

nen dar, deren konzeptioneller Hintergrund an die Ich-Psychologie Heinz Hartmanns³ erinnert. Hartmann postulierte konfliktfreie Zonen im Ich und förderte damit die Tendenz, die Psychoanalyse als Anpassung an die äußere Realität zu praktizieren.⁴

Und weiter meint die Autorin, daß ähnlich wie in Organisationen, deren normaler Arbeitsablauf bei Störungen durch ein Kommunikationsmodell der Team- oder Gruppensupervision wieder funktionstüchtig gemacht werden und zum Normalablauf zurückgelangen könne, im System Supervision durch die „Inszenierung des Falles“ ebenfalls ein „Reparaturmechanismus in Gang“ gesetzt werde, der zur Aufrechterhaltung seiner Identität (der Identität des Supervisionssettings) dient, um ein Abgleiten in die Selbsterfahrung zu verhindern.

Ziel dieser Technologie ist, Strukturen vergleichen zu können, die weder zu vergleichen sind, noch in einer „identischen Einheit“ – also einem System –, aufgehoben werden können. Am Aspekt des „Personalsystem“-Begriffs soll dies exemplarisch gezeigt werden. Die Autorin definiert Personalsysteme als komplexe, in sich selbst differenzierte Systeme, die mit ihrer Umwelt durch mannigfaltige innere Prozesse in Kontakt treten können. Die Komplexität des Zusammenspiels solcher Personalsysteme mit der Umwelt wird durch Selektionszentren gesteuert. Sie „unterscheidet im Anschluß an psychoanalytische Überlegungen drei Selektionszentren, das Gefühl (Es), das Bewußtsein (Ich) und die sozialen Normen (Über-Ich)“ (ebd. S. 41).

Hier werden die psychoanalytischen Termini „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“ ihrer *Triebgrundlage* entleert, so daß in der Folge eine Auseinandersetzung mit dem psychoanalytischen Begriffsinstrumentarium, vor allem mit dem „Unbewußten“, nicht mehr nötig erscheint. Lediglich indirekt wird auf das Problem hingewiesen, daß man es bei der Betrachtung der „dynamische(n) Dimension“⁵ von Personalsystemen nur noch mit verschiedenen psychischen Repräsentanzen zu tun (hat), nicht mehr mit der Umwelt dieser Systeme. Das konstitutiv permanente Problem der dynamischen Dimension ist die selektive Weiterverarbeitung und Strukturierung dieser Repräsentanzen (Umweltreize)“ (ebd.). Die psychoanalytische Konflikttheorie, deren Grundlagen Freud über sein gesamtes Werk entwickelte und ausbaute – angefangen mit den „Studien über Hysterie“ (1895d) bis zu „Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1933) – werden dabei ignoriert.

Was an psychoanalytischer Theorie hier einfließen soll, ist Freuds zweites topisches Modell des psychischen Apparates.⁶ Die gesamte Konzeption von Gruppen- und Teamsupervision zeigt aber nicht, wie die institutionellen Strukturen einer Organisation jene Entfremdungserschei-

nungen hervorrufen, die in allen Bereichen des bewußten und unbewußten Lebens im Individuum hervorgerufen werden. Es wird nicht gezeigt, wie SupervisorInnen in einem inneren und/oder realen Kampf mit ihren Arbeitsstrukturen um Herstellung oder Wiederherstellung ihrer beruflichen Identität ringen. In diesem Zusammenhang wäre es möglich, mit Caruso (1976, S. 124 f.) von der „indirekten Neurotisierung“ gesellschaftlicher Praxis zu sprechen.

Schließlich zeigt die Autorin nicht auf, wie es in ihrer Supervision konkret aussieht, wenn die „Personalsysteme“ ‚SupervisorInnen‘ mit dem „Personalsystem“ ‚Supervisorin‘ im „Sozialsystem“ ‚Supervision‘ ‚interferieren“. Was sie zeigt, sind vorwiegend Tonbandausschnitte aus Balint-Gruppen, in denen sie teilweise selbst als „teilnehmende Beobachterin“, nicht aber als Leiterin beteiligt war. Die Praktikabilität dieses Forschungsansatzes für die berufliche Praxis von SupervisorInnen müßte noch erwiesen werden. Jedenfalls ist mir bisher kein Fallmaterial bekannt, das die Anwendung eines Forschungsmodells (auch das der klassischen Balint-Gruppen-Methode) in der Alltagspraxis dokumentierte. Psychoanalytisch orientierte SupervisorInnen stellen daher ihr Fallmaterial weniger in einem Forschungszusammenhang dar als im Versuch, ihre Praxis theoretisch zu begründen (vgl. Bardé und Münch 1995, Hennige 1995). An ihnen wäre Lernen möglich, würden die vielfältigen Schwierigkeiten in der Ausbildung von SupervisorInnen in einer breiteren Öffentlichkeit diskutierbar.

Die Probleme, die die Supervisionsdiskussion aus psychoanalytischer Sicht mit der Systemtheorie hat, sind in diesem Rahmen nicht aufzählbar. Aber schon im zitierten Zusammenhang wird deutlich, daß die Probleme von Übertragung, Gegenübertragung und Widerstand im Setting Supervision „Störungen“ sind und deshalb vom „Normalfallmodell des Ablaufs“ ausgegangen wird. Daraus resultiert, daß das, was unbewußte Prozesse auszeichnet, die Unvorhersehbarkeit und Nicht-Normalität, im „System“ Supervision, unberücksichtigt bleiben muß. Sollten solche „Störungen“ auftreten, verlangen sie nach einem Reparaturmechanismus in Form der „Inszenierung des Falls“. Ein Geschehen im Dienste der Abwehr, wenn die Gruppendynamik damit wegstrukturiert wird. Der Versuch, Individuen als Personalsysteme zu definieren (ebd. S. 40 f.), führt dann zum Schluß zur folgerichtigen Aussage, daß „soziale Rollen keine psychische Struktur (haben)“ (ebd.). Indem die Autorin in ihrem Modell von einer Fiktion des „Normalformverlaufs“ von Gruppen- und Teamsupervision ausgeht, kann sie auch die Fragen der Indikation für unterschiedliche Settings nicht beantworten. Die Indikationsthematik kann aber gerade in der Teamsupervision zwischen Gruppendynamik und Institutionsdynamik

von Szene zu Szene wechseln, ohne daß eine „Normalform“ verletzt würde. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Gewichtungen von Beziehungs- und Prozeßdynamik würden aber sowohl dem Setting und damit dem Kontrakt als auch der Diagonose und Interventionstechnik qualitative Bedeutung zukommen. Der Wechsel von der Beziehungsebene zur Prozeßebene in der Gruppensupervision ist gerade in der Balint-Gruppen-Arbeit jener ‚Pferdefuß‘, der unter Forschungsaspekten zwar eliminiert werden kann, in der täglichen Praxis sind es aber gerade jene „Spiegelungsphänomene“ in der Gruppe, die es gilt durch das ‚Nadelöhr‘ des Falls zu ziehen.⁷ Aber auch diese Sichtweise bliebe in der Alltagspraxis stecken und wäre keine theoretische Weiterführung. Damit will ich sagen, daß der praktische Umgang mit dem Fallmaterial im Gruppenprozeß allein technisch möglich und deshalb schon steuerbar ist, weil die Normativität des Faktischen sich selbst sinnhaft legitimiert. Diese Praxis hat somit nur technische Routine, sie ist nicht unbedingt reflektiert. Reflektierte Interventionen, also die Herstellung von Sinn und Struktur und damit die Steuerung von Handlungsabläufen (z. B. die Interaktion Sozialarbeiter-Klienten), steht im Gegensatz zur technischen Routine der Alltagspraxis, auch wenn sie nicht ihr Gegenteil darstellt.

Indem Rappe-Giesecke die psychischen Mechanismen der „Identifikation mit der Rolle“ unberücksichtigt läßt, kann sie auch nicht erklären, wie und warum Rollen sich mit intrapsychischen Objektrepräsentanzen verbinden können. Mir scheint aber, daß es für SupervisorInnen unbedingt wichtig ist, ein Verständnis für solche Mechanismen zu entwickeln, weil nur dadurch verstehbar wird, daß und wie in beruflichen Rollen das Individuum einer unbewußten, d. h. aus inneren und äußeren Realitäten gespeisten Beeinflussung unterliegt, die nicht einfach durch die Herstellung funktionaler Systeme zu steuern sind.⁸

Was kann nun ein psychoanalytischer Beitrag, der im Allgemeinverständnis ein individualpsychologischer ist, zur Entwicklung eines Supervisionskonzeptes, was letztlich Beitrag zur Gruppenidentität als Supervisor und damit zur Professionalisierung ist, leisten, wenn er eine direkte Antwort auf jene Aufforderung sein soll, die Gerhard Leuschner (1993, S. 12) in seinem Beitrag zur Entwicklung des Konzeptes von Supervision andeutete? Dazu scheint es erforderlich, einige grundsätzliche und historische Bemerkungen vorzuschicken.

Die Szene, in der von Supervision im Sinne der DGSv – deren Gründungsmitglied Gerhard Leuschner 1989 war – die Rede ist, unterscheidet sich grundsätzlich von anderen Supervisionsszenen, in denen Supervision eine Art kollegialer Beratung im gleichen Berufsfeld darstellt – so wie das ursprünglich auch im Feld der sozialen Arbeit und bei der Gründung

der DGSv von einigen „Gründermüttern und -vätern“ gedacht war.⁹ Leuschner und der Autor waren entschiedene Vertreter einer Entwicklung zur Profession und beobachteten eine interessante Entwicklung außerhalb des engeren Berufsfeldes der sozialen Arbeit: Seit Mitte der 70er Jahre wurde z. B. in der psychoanalytischen Ausbildung in Deutschland der Begriff ‚Supervision‘ für jenen Ausbildungsteil gebraucht, der vorher – seit Mitte der 20er Jahre – mit „Kontrollanalyse“ bezeichnet wurde. Dieser Begriff wurde vom Berliner Psychoanalytiker Max Eitingon in das Curriculum des Berliner Psychoanalytischen Instituts 1925 aufgenommen und ist bis heute ein Begriff, der ein ungelöstes Problem der psychoanalytischen Ausbildung auf den Punkt bringt: Wie ist es in einem institutionalisierten Ausbildungszusammenhang möglich, einen Menschen dazu zu befähigen, unbewusste Prozesse in der Seele eines anderen Menschen erkennen, verstehen und ggf. deuten zu können? Eine der entscheidenden Erfahrungen war, daß die Anfänger selbst merkten, daß sie durch einen Kontakt zur Gruppe der Analytiker jene Unterstützung suchten, die für ihre analytische Tätigkeit notwendig war. Aber ein lockerer Kontakt zu einer Gruppe genügte nie, um das Ausmaß an Kompetenz zu erlangen, das nötig war, eine Analyse durchzuführen, in der dem Patienten zu viele Umwege aufgrund eigener Unkenntnis des Analytikers zu ersparen waren. Eitingons Idee war „eine psychoanalytische Werkstatt, [in der ein Ausbildungskandidat] ein längeres, festes Arbeits- und Lernverhältnis zu einem erfahrenen, selbständig tätigen Analytiker [aufnimmt, dort arbeitet er] als Famulus, Assistent, am liebsten sagte ich Geselle, denn ich weiß für die minutiöse, so beispiellos viel Zeit und persönlichen Aufwand fordernde Arbeit ... keinen treffenderen Vergleich als den mit den edlen Handwerken¹⁰, die erst das moderne Laboratorium, die moderne Hochschule, die moderne Fabrik verdrängt haben ... Der Kontrollanalytiker ist dem Anfänger gegenüber ganz anders beweglich als sein Lehranalytiker ... er kann ihm zeigen, daß er Fehler macht und wie es richtiger zu machen wäre ... Wenn er den Anfänger besser kennen lernt, wird er ihm unschwer auch aufzeigen können, warum er Fehler macht, d. h. aus welchen eigenen Komplexen heraus. Und so hilft er ihm, in einzelnen Stücken auch seine eigene Analyse fortzuführen. Der junge Analytiker nämlich, der an sich für die anderen gelernt hat, lernt nun an anderen auch für sich etwas“ (Eitingon 1925, S. 519).

Indem wie hier die Rollen des Lehr- und Kontrollanalytikers unterschieden wurden, konnte der besondere Schutz der Eigenanalyse der Auszubildenden hervorgehoben werden. Die Lehrfunktion, die auch eine Bewertungsfunktion beinhaltet, wurde strikt von der „Lehranalyse“ getrennt. Zu dieser Zeit wurde von der Lehranalyse als einer „didaktischen Analy-

se“ gesprochen. Wie man sich auch wendete, das Problem des Lehrens und Kontrollierens blieb bestehen. Bis heute. Indem man den Begriff „Kontrollanalyse“ zugunsten des Begriffs „Supervision“ aufgab, vermied man zwar das Wort „Kontrolle“, veränderte aber nichts am didaktischen Problem, wie denn der Umgang mit unbewußten Prozessen zu erlernen sei. Versuche, solche didaktischen Probleme allein durch Strukturveränderungen (vgl. Fischer u. Becker-Fischer 1990) lösen zu wollen, zeigen, daß das Unbehagen an der institutionalisierten psychoanalytischen Ausbildung einem anti-institutionellen Affekt entspringt, der das inhaltlich-didaktische Problem vernachlässigt (Cremerius 1990). Einen im FIS bereits erfolgreich beschrittenen Weg, dieses Problem zu lösen, ohne es verschwinden zu lassen, kennen die psychoanalytischen Vereinigungen zwar auch (Kenel 1992), wenden ihn aber auf die eigenen institutionellen Prozesse nicht an – warum auch immer, kann hier beiseite gelassen werden.

Viele Supervisionsausbildungen und -konzepte in Deutschland gehen diesem Problem aus dem Weg und erklären, daß Supervision nichts mit unbewußten Prozessen in und zwischen Menschen zu tun habe, vertreten also eine Art Sozialtechnologie und insoweit eine Psychologie vor Freud. Andere wollen soweit zurück nicht fallen, versuchen durch Etikettenaufkleber das Problem zu lösen, indem sie z. B. ihre Kontrollgruppensupervision als Balint-Gruppen-Arbeit verkaufen. Von ihnen bringen viele eigene psychotherapeutische Erfahrung mit, aber sehr selten psychoanalytische. Das FIS-Konzept, das mit unbewußten Prozessen in den sozialen Feldern, in denen Supervision stattfindet, rechnet, geht davon aus, daß mindestens eine¹¹ psychoanalytische Selbsterfahrung erworben werden müßte, um psychoanalytische Theorie auf einem sozialen Feld anwenden zu können. Sonst wäre es, als spräche ein Blinder von der Farbe, die er nicht sieht und nur vom Hören und Sagen kennt.¹²

Wieder andere Autoren scheinen gerade in letzter Zeit (vgl. Zeitschrift *supervision*, Heft 27) ihr Interesse an den Supervisorinnen und Supervisoren zu entdecken. Ihr gruppenspezifischer und/oder psychoanalytischer Hintergrund wird dabei wie ein neuer Beitrag in die Supervisionsszene eingeführt.

Mißlich ist die konzeptionelle Diskussion dort, wo eklektisch psychoanalytische Theorie mit anderen Theorien zusammengestastet und die so entstandenen theoretischen Versatzstücke als „Konzeption“ apostrophiert werden. Daß dies „aus berufspolitischen Gründen ... vorgenommen (wird), ist evident, aber nicht unbedingt hilfreich“ (Rappe-Giesecke 1995, S. 36).

Wie läßt sich nun auf diesem Hintergrund Leuschners Konzept der angewandten Gruppendynamik mit einem Konzept von Supervision als an-

gewandte Psychoanalyse verbinden? Seine Anregung war, Freuds Sozialpsychologie zu studieren, die die dialektische Verschränkung von menschlicher Triebstruktur (Biologie, Physiologie etc.) und gesellschaftlicher Kultur und Zivilisation¹³ (Anthropologie, Soziologie etc.) aufzeige und in der Lage sei, die unaufhebbaren Spannungen in Menschen, Gruppen, Institutionen und in der Gesellschaft zu erklären (Leuschner 1993, S. 12).

Um es vorwegzunehmen: Leuschners Konzept der angewandten Gruppendynamik unterscheidet sich nicht im Grundsätzlichen von meinem Konzept der angewandten Psychoanalyse, aber im Spezifischen. Metaphorisch läßt sich das in einem Bilde etwa so ausdrücken: Wenn die Phänomene der Gruppendynamik die Achse unserer Konzeption von Supervision sind, dann sind Sexualität und Aggression die Lager, in denen die Achse läuft.

Das was Leuschner als Voraussetzung akzeptiert, daß die Triebstruktur des Menschen sich einen Ausdruck – also eine Entspannung durch Befriedigung – in der Kulturentwicklung gesucht hat und dennoch *Spannungen* erzeugt, verlangt nach weiterer Klärung. Die wenigsten Triebbefriedigungen werden nämlich durch „Sublimierung“ erlangt. Und das Freud'sche Modell vom Menschen¹⁴ als Trieb- und Konfliktwesen, das die Fähigkeit hat, das ‚Tier in sich‘¹⁵ zu kultivieren, wirft die Frage auf: wodurch?

In Anlehnung an Morgenthaler stellt Erdheim die These auf, daß die psychosexuelle Entwicklungstheorie mit ihrem Phasenmodell (Oralität, Analität und Phallizität) auf der Stufe der Genitalität ende und in der Fortpflanzungsfunktion das eigentliche Ziel der Sexualität sehe. Dies stelle eine Art Dogma der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie dar.¹⁶ Eine Sexualität, die diese Fortpflanzungsleistung nicht erbringe, so nimmt man in dieser Phasenlehre an, bleibe präödpal fixiert, ist also unreif. Von jener Sexualität, die über die Fortpflanzungsfunktion hinausreiche, so die Phasenlehre, sei aber der sexuelle Hintergrund – Dank der sogenannten Sublimierung – erledigt und eben deshalb in den Dienst der Kultur gestellt worden. Erdheim plädiert nun dafür, den Begriff der Sublimierung auf Grund theoretischer Unklarheiten aufzugeben, weil er das Verhältnis zwischen Sexualität und Kultur aufzuklären nicht in der Lage ist. Wenn man aber dies tut, muß man zwei weitere traditionelle Annahmen aufgeben: einmal, daß die Genitalität das eigentliche Ziel aller Sexualität sei und zum anderen, daß es sinnvoll sei, zwischen ‚höheren‘ und ‚niederen‘ kulturellen Leistungen zu unterscheiden. Erdheim meint stattdessen, „daß die Sexualität die Fortpflanzungsfunktion ebenso transzendiert wie die davorliegenden oralen, analen und phallischen Positio-

nen, um nun, im Verlauf der späteren Adoleszenz, eine Funktion *direkt* zu besetzen: die Arbeit“ (Erdheim 1988, S. 189). Schon Freud (1904a, S. 105) nannte als Ziel der analytischen Kur „die Herstellung (der) Leistungs- und Genußfähigkeit“, was als „Arbeits- und Liebesfähigkeit“ zu verstehen ist. Die Gleichrangigkeit dieser beiden „sozialen“ Verhaltensweisen ist für das supervisorische Verstehen von ausschlaggebender Bedeutung. Die sogenannten Arbeitsstörungen sind ja nicht nur ein psychopathologisches Phänomen, sondern werden hier in einem umfassenderen Sinne verstanden und können auf Arbeitsbedingungen hinweisen, unter denen weder die funktionalen noch die kreativen Fähigkeiten von Mitarbeitern entfaltet werden können.

Doch zurück zum psychoanalytischen Grundmodell, das als erstes Beziehungsmodell die Mutter-Kind-Dyade¹⁷ kennt, das scheinbar ein zuvörderst biologisches und kein soziales ist, weil es in Form und Funktion (Schwangerschaft und Geburt) durch die psycho-physische Frühgeburt des Menschen biologisch bestimmt ist. Damit wäre Freuds Psychologie keine Sozialpsychologie, sondern eine naturwissenschaftliche Psychologie. Da wir aber keine Mutter finden werden, die ihr Kind so gebiert, stillt und aufzieht, wie es die Natur gebieten würde, sondern wie es die Bräuche, Traditionen, wirtschaftlichen, religiösen und politischen Ideen und Bedingungen erforderlich machen, können wir hier von der naturwissenschaftlichen Basis einer Psychoanalyse absehen und uns dem zuwenden, was Leuschner mit „Freuds Sozialpsychologie“ meinen könnte. An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden. Freud fand bei seinen Beobachtungen seiner Patientinnen ein Phänomen, das er „Verdrängung“ nannte. Der Vorgang der Verdrängung beinhaltet, daß das, was dem Bewußtsein unerträglich ist, von einer Zensur ins Unbewußte verwiesen wird. Dieser Vorgang wurde im Laufe der Jahre grundlegend erforscht und differenziert. Das Ergebnis ist die Lehre von den Abwehrmechanismen. Sie besagt, daß das Ich in seiner Reifungsgeschichte eine Reihe von Möglichkeiten entwickelt, um sich von unerträglichen Inhalten im Bewußtsein freizuhalten. Ohne eine Instanz, die dem Ich eine solche Arbeit abfordert, ist der ganze Vorgang nicht denkbar. Freud nannte diese Instanz „Zensor“ und setzte sie mit den Forderungen der Eltern an das Kind, der Außenwelt an die Eltern, kurz der sozialen Umwelt gleich. Das Über-Ich war jene theoretische Konstruktion, die dem Ich alle als unerträglich erscheinenden Inhalte zu verdrängen aufgab. Freud fand die Ursache solcher Anforderungen in der Kulturheuchelei seiner Zeit, die kindliche Sexualität leugnete und erwachsene verzerrte. Da das Verdrängte im Unbewußten auf eine spezifische Art fortbesteht und im neurotischen Symptom seinen Ausdruck findet, bestand die Notwendigkeit, die

krankmachende Verdrängung individuell aufzuheben durch Behandlung. Dabei fand er eine Reihe weiterer Mechanismen, die durch die Anforderungen der Kultur notwendig geworden sind: Projektion und Verschiebung von Aggressionen, die jeder Mensch entwickelt, um in seiner Umwelt bestehen zu können. Noch ehe zwischen Bewußtsein und Unbewußtem eine Trennung erfolgen konnte, wird Aggression abgewehrt, indem aggressive und destruktive Impulse nach außen projiziert werden: das Kind hört auf, sie als Teil seiner Innenwelt wahrzunehmen, und schreibt sie statt dessen Personen in der Außenwelt zu, die nun die Bedeutung von Aggressoren und Verfolgern bekommen, denen es mit heftiger Angst begegnet. Eine andere Möglichkeit ist, daß das Kind seine aggressiven Impulse von seinen wichtigsten Bezugspersonen – in der Regel den Eltern – ablenkt und auf weniger wichtige Personen verschiebt. Damit werden die lebenswichtigen Familienbeziehungen – die ersten Gruppenerfahrungen des Kindes – von negativen Gefühlen entlastet. Dieser Vorteil wird aber erkaufte durch die Ausbildung einer exzessiv ablehnenden und feindseligen Einstellung zu Personen außerhalb des Familienkreises. Völlig fremde Menschen können zu Objekten feindseliger und destruktiver Impulse werden. Der Ausländerhaß hat hier eine seiner Wurzeln. Damit ist gesagt, daß „Verdrängung“, „Projektion“, „Verschiebung“ und andere intrapsychische Maßnahmen – bereits vom Säugling erworben – dem Erwachsenen zur „Charaktermaske“ werden, die mehr oder weniger unbewußt sein soziales Verhalten determinieren. Solche Einstellungen sind nicht revidierbar durch Erfahrung, da sie nicht auf realer Beurteilungsfähigkeit und Erfahrung mit solchermaßen gehaßten Personen beruhen, sondern auf einer inneren Notwendigkeit, die ehemals ambivalent geliebten Objekte der eigenen Familiengruppe weiterhin von eigenem Haß frei zu halten. „Projektion und Verschiebung von Aggression sind in hohem Maße für die *Spannungen*, den Argwohn, die Intoleranz in Beziehungen zwischen Individuen und Nationen verantwortlich“ (Freud, A. 1948/1980, S. 1072 f., Hervorhebung, G. W.).¹⁸

Bei der Suche nach den Gründen, die für eine Gesellschaft von Bedeutung sein könnten, über einen massiven und intimen Einfluß auf den einzelnen zu verfügen, analysierte Freud die an den Themen ‚Sexualität‘ und ‚Aggression‘ interessiertesten gesellschaftlichen Institutionen: Kirche und Heer (Freud 1921). Die Idee, den „Kulturprozeß“ des Menschen mit demjenigen der Triebverdrängung, den Freud als einen organischen, d. h. biologisch notwendigen Prozeß verstand, zu vergleichen, ließen ihn „Das Unbehagen in der Kultur“ verstehen (Freud 1930). Dieses Werk ist von besonderem Interesse sowohl für Psychoanalytiker wie für Supervisoren. Es zweifelt nicht nur die bereits bestehenden gesellschaftlichen Institutio-

nen an und und kritisiert sie, sondern es stellt die Kultur selbst in Frage. Freud wirft dort die Frage auf, ob die Analyse dem Analysanden zur Anpassung an die herrschenden gesellschaftlichen Strukturen verhilft oder ihn durch die Bewußtmachung seiner Lebens- und Arbeitsbedingungen zu einer kritischen Einstellung in bezug auf die herrschenden Werte und Normen führt. Eine Frage, die für SupervisorInnen ebenfalls zutreffend ist.

Freud versucht drei Quellen menschlichen Leides aufzudecken und macht uns dabei aufmerksam, worum es der Psychoanalyse im Sinne einer kritischen Theorie des Subjekts geht. Ihm zufolge sind „die Übermacht der Natur, die Hinfälligkeit unseres eigenen Körpers und die Unzulänglichkeit der Einrichtungen, welche die Beziehungen der Menschen zueinander in Familie, Staat und Gesellschaft regeln“ (Freud 1930, S. 2-17), jene Leidensquellen. Indem man versucht, Psychoanalyse mit der Medizin zu identifizieren, weil Freud vom „Leiden“ spricht – wobei der Titel des Buches vom „Unbehagen“ handelt –, vermeidet man die Konfrontation mit den komplexen und tieferen Ursachen der „Unzulänglichkeit der Einrichtungen, welche die menschlichen Beziehungen zueinander ... regeln“. „Die Übermacht der Natur“ wird zum Schicksal, die „Hinfälligkeit unseres eigenen Körpers“ zur Krankheit. Die realen Ursachen für die schwierigen menschlichen Beziehungen, die durch „Einrichtungen“ (d. h. gesellschaftliche Institutionen) geregelt werden (das sind Normen und Vorschriften), verliert man aus dem Blick, d. h. sie fallen der Verdrängung anheim. So würde die Psychoanalyse eine ‚Dienstmagd der Medizin‘¹⁹ und Komplizin bei der gesellschaftlichen Herstellung von Unbewußtheit.

Wenn SupervisorInnen die psychoanalytische Theorie der Medizin überlassen, verzichten sie oftmals direkt oder indirekt auf die aufklärende Funktion, die ihnen zur Verfügung stehen könnte, bei der Begleitung ihrer SupervisandInnen in ihrem Arbeitsprozeß. So wird Supervision für die herrschende Institutionskultur keine Gefahr bedeuten. Sie wird das aufklärerische Potential an andere delegieren.²⁰

In „Die Zukunft einer Illusion“ zeigt Freud (1927c), wie Religion über die narzißtische Kränkung der Triebgebundenheit tröstend hinweg hilft und in der Lage ist, die Illusion der allgemeinen Normalität zu vermitteln, eben indem sie das Irrationale als das Reale ausgibt. Die scheinbare Normalität besteht darin, das persönliche „Bewußtsein“ zu haben, in der kollektiven Neurose „Religion“ jene Antworten zu finden, die die narzißtische Kränkung – letztlich den Tod – zu relativieren in der Lage sind. In dieser Welt das Selbstbewußtsein zu haben, ein scheinbarer Nonkonformist „nicht von dieser Welt“ zu sein, bedarf einer massiven

Verdrängungsleistung, und allein das weist auf den Zwangscharakter dieser Institution hin. Daß dieses Paradoxon zur Neurose führt, ist bekannt, wie die eklesiogenen Neurosen immer wieder zeigen. Aber weniger bekannt ist unter uns Supervisoren, daß wir jene Verzerrungen nur dann richtig verstehen, wenn wir die verdrängenden Mächte kritisch durchschauen. Sie gehen ausnahmslos von gesellschaftlichen Institutionen und den von ihnen repräsentierten Ideologien aus, die in verschiedener Art vermittelt und verarbeitet worden sind. „Institutionen stellen unter anderem jene markanten Orte in einer Gesellschaft dar, in denen die ‚Produktion von Unbewußtheit‘ stattfindet, wodurch die Stabilität einer Gesellschaft gewahrt und aufrechterhalten bleibt ... Erdheim beschreibt das gesellschaftliche Unbewußte als eine Art Behälter, der all das aufnehmen muß, was eine Gesellschaft gegen deren Willen verändern könnte“ (Zeillinger 1992, S. 58 f.). Diese gesellschaftlich notwendigen „Behälter“ sind jene Einrichtungen, die wir Institutionen nennen. Sie bieten ihrerseits dem Individuum Rollen an, aus dem dieses einen narzißtischen Gewinn zieht, wenn es rollengerechtes Verhalten zeigt. Die Notwendigkeit, seinen Lebensunterhalt erwirtschaften zu müssen, garantiert, daß mit Hilfe solcher Rollen jene Leistungen erbracht werden, die ihrerseits den Fortbestand der Institutionen gewährleisten. Parin (1977) beschrieb die „Anpassungsmechanismen“ an diese sozialen Rollen analog jenen Abwehrmechanismen des Ich, die das Individuum intrapsychisch entwickeln muß, um einen Kompromiß zwischen Trieb- und Realitätsanforderungen finden zu können. Das was Freud bei seinen Untersuchungen der Kulturentwicklung analog der Triebverdrängung entdeckte, zeigte Parin in den „Anpassungsmechanismen“ an die Rollen auf. Indem er das, was bei Lewin die Attraktivität einer Rolle ist, als die „Ideologie einer Rolle“ beschreibt und darunter „emotional bedeutsame Wertvorstellungen, Zuschreibungen, den Lohn und die Sanktionen, die einem gesellschaftlich etablierten Rollenmuster zukommt“ (Parin 1978), versteht, zeigt er, daß wir in der supervisorischen Praxis über eine phänomenologische Beschreibung hinausgehen müssen. Denn mit der Beschreibung allein ist noch keine Analyse geschehen.²¹ Das braucht Zeit. Aber vor allem der legitime Wunsch, Supervisionsprozesse zu verkürzen und effektiv den ökonomischen Interessen der Institutionen zu entsprechen, verhindert, über die Phänomene hinaus Institutionsanalyse zu betreiben. Es besteht kein Zweifel, daß in jenen Supervisionsprozessen Erfolge erzielt werden, die auf der Beschreibungsebene institutioneller und interaktioneller Ebene bleiben. Daß sie also die durch Verdrängungen verursachten Arbeitsstörungen zeitweilig aufzuheben in der Lage sind. Allein durch das Bewußtwerden und Entbinden von Affekten kann

es gelingen, daß solchermaßen erarbeitete Entlastung dem Arbeitsprozeß zugute kommt.

Psychoanalytisch orientierte Supervisionsprozesse machen hier nicht halt. Sie werden die Ursachen solcher Behinderungen aufzudecken versuchen. Dies gelingt dem Supervisor oder der Supervisorin nur insofern, als es ihm oder ihr gelungen ist, selbst gegen die Kräfte von Verdrängungs- und Anpassungsprozessen Stellung zu nehmen. Dies nennt Parin „kulturkritisch eingestellt“ sein und Leuschner „Position beziehen“. Im Blick auf die Entwicklung der DGSv heißt das, daß mit ihrer Gründung eine Institution geschaffen wurde, die sich bemüht, Supervision zu definieren und zu verwalten. Möglicherweise bieten die Erfahrungen aus anderen Ländern gerade für die deutsche Szene etwas an, was zur Nachdenklichkeit und Vorsicht auffordert (vgl. Jordi 1990; Brönnimann 1994). Denn die DGSv ist eine Institution im Dienste der Gesellschaft und ihrer Institutionen geworden, dient also zu ihrer Stabilisierung und damit der Herstellung von Unbewußtheit. Und zwar insofern, als sie davon absehen muß, daß in den meisten Ausbildungsinstituten, die sie als juristische Mitglieder anerkennt, die individuellen Grundkonflikte der Ausbildungskandidaten ignorierend, eine Beraterkompetenz vermittelt wird, die suggeriert, daß die neue Berufsrolle eine erweiterte persönliche und berufliche Befriedigung ermöglicht. Aber in dem Maße, wie die „berufliche(n) Frustgefühle“ einer „Abkopplung vom Feldbezug“ und damit einer „Therapeutisierung“ (Freitag-Becker, a. a. O.) gegenübergestellt werden, wird eben nicht gesehen, daß berufliche Frustration zunächst persönlich erlebt und nicht als gesellschaftlich „gemachte“ Frustration gesehen wird. Und deshalb auch unbewußt ist, warum und wozu „zu Felde gezogen“ werden soll. Erst wenn bewußt wird, daß persönliche Konflikte durch den beruflichen Alltag ausgelöst werden können, kann die Bedeutung der Supervisionsrolle erfaßt werden. Denn „dort, wo normale Personen am heftigsten am Schicksal ihrer Umwelt teilhaben, wo sie am wenigsten egoistisch am sozialen und politischen Geschehen engagiert sind, wo sie für die Freiheit und Unabhängigkeit bangen, hoffen und kämpfen, sind die Grundkonflikte ihrer Psyche am stärksten beteiligt, wiederholen sie ihr persönlichstes individuelles Schicksal“ (Parin 1969). Leider sind die Supervisanden am wenigsten in der Lage, dies zu sehen. Deshalb kommt der Ausbildungsinstitution und ihrer Schutzfunktion hier eine erhebliche Bedeutung zu. Sie muß Sorge dafür tragen, daß jedem Kandidaten bewußt ist, daß, wenn er seine eigenen Grundkonflikte nicht kennt, die durch berufliche Konflikte ausgelöst worden sind, diese das Tor darstellen, durch das institutionelle Herrschaft in ihn eindringen und sich festsetzen kann. Denn in dem Maße, in dem es den SupervisorInnen nicht gelungen ist,

ihre inneren Konflikte zu lösen, werden sie zu potentiellen Stützpunkten gesellschaftlicher Herrschaft. Dies gilt für den/die einzelne/n SupervisorIn wie für die Institution der SupervisorInnen. Noch ist die DGSv keine so mächtige Institution, daß sie als „Maschine zur Produktion von Irrationalität“ (Erdheim 1984) bezeichnet werden könnte. Wahrscheinlich hängt das mit ihrer Instabilität auf Grund des rasanten Wachstums zusammen. Auszuschließen ist diese Entwicklung nicht. Die Anpassung an die sogenannten gesellschaftlich akzeptierten Normen vergleichbarer Professionen und die mit diesem Status verbundene Aufwertung stellen einen hohen Gewinn für SupervisorInnen dar. Um den Preis, daß, mit zunehmender Einzwängung in das selbstgeschaffene Prokrustesbett, ein ehemals ihr zugeschriebenes subversives Potential nicht mehr so entfaltet werden kann, wie das in den 70er Jahren möglich war. Der Anspruch, Irrationales im Arbeitsprozeß bewußt zu machen, dem Bewußtsein wieder zugänglich werden zu lassen, Sprache im institutionellen Zusammenhang zu ermöglichen, kann sich, oder hat sich bereits in Ansätzen in sein Gegenteil verkehrt. Mir scheint, als würden in der sozialen Arbeit von heute und erst recht in der von morgen vor allem hyperflexible SupervisorInnen gebraucht, die sich auf jedwede neue institutionelle und gesellschaftliche Situation anpassend einstellen können (vgl. Nellessen 1995). Im Sinne des Abwehrmechanismus der Verkehrung ins Gegenteil entspräche dies dem Persönlichkeitstyp, den Whitebook (1995) beschreibt: es wären SupervisorInnen, die der moderne Zeitgeist hervorbringt. Sie vermitteln den Eindruck, alles sei ihnen möglich. Persönliche und professionelle Grenzen gäbe es nicht. Sie sehen sich und die anderen nicht mehr als Triebkonfliktwesen mit zwiespältigen Wertorientierungen im Eisslerschen (1995) Sinne, sondern sie plagen sich mit der immer neuen Frage herum, wie sie die scheinbar unbegrenzten Marktmöglichkeiten ihrer Profession für sich nutzen und beherrschen können. Das negative Bild dieser Vorstellung ist nicht mehr die unbewußte Phantasie, sondern die reduzierte Realität des machbaren Gewinns. Die SupervisorInnen-Ausbildungen stehen unter Effektivitätsdruck, weil sie den KandidatInnen in möglichst kurzer Zeit eine Methode als Technik vermitteln sollen, die mit dem „subjektiven Faktor“ nichts mehr zu tun haben soll, wie „die Gemeinde der NLPler auch in der SupervisorInnenzunft, möglicherweise aufgrund (deren) Technologieversprechens“ (Bremerich-Vos 1994) zeigt. Insofern sind diese Ausbildungen das Echo auf jenen Zeitgeist, dem sich SupervisorInnen in ihrer Arbeit eigentlich entgegenstellen wollten, weil sie bislang selbst das Unbehagen an ihm teilten. Deshalb kommt den Ausbildungsinstitutionen, die ihre institutionellen Bedingungen in Großgruppensituationen und nicht in Massenphänomenen und Großinstitutionen zu reflektieren haben,

für die Fortentwicklung von Supervision als Profession eine große Bedeutung zu. Sie sind anders als in den psychoanalytischen Gesellschaften ein kritisches und organisatorisch (noch) unabhängiges Gegenüber zur Großorganisation ‚DGSv‘. In ihnen werden jene Gruppenidentitäten geprägt, die in der DGSv machtvoll Spannungen erzeugen und deshalb zu Maßnahmen ihrer Verdrängung führen können.

Über Identifikation und Ausbildung zum Supervisor

Die plenaren Gruppenprozesse in den Ausbildungskursen des FIS werden als „Schmelztiegel“ gesehen und erlebt, in denen „viel Unbekanntes und Ängstigendes“ (Leuschner 1993, S. 19) passiert. Dort werden die Angehörigen der unterschiedlichsten Berufe – von der Hebamme, der Erzieherin über den Sozialarbeiter und Pfarrer bis zum Arzt – in einen tertiären Sozialisationsprozeß versetzt, dessen Ziel es ist, eine ‚Idee von der beruflichen Haltung‘ einer Supervisorin oder eines Supervisors zu bekommen. Allein diese Gegebenheiten bringen es mit sich, daß individuelle und institutionelle Interessen in einem komplexen Verhandlungs- und Austauschverfahren aufeinander abgestimmt werden müssen.²² Dabei entsteht ein „Gruppendruck“, der – gleichsam als Repräsentanz einer sich entwickelnden Ausbildungs-Institution – einer individuellen Entwicklung gegenübersteht und insoweit das narzißtische Selbstwertgefühl gefährdet, als die Mitglieder dieser „Institution in statu nascendi“ sich auf einen Prozeß eingelassen haben, den sie selbst vorher nicht abzuschätzen in der Lage waren und auf den sie ihre je individuelle Lern- und Leidensgeschichte projizieren. In diesen Gruppenprozessen ist regelmäßig zu beobachten, wie die AusbildungskandidatInnen mit der Zunahme der supervisorischen Anforderung – die mit einer selbst durchgeführten Einzelsupervision beginnt und mit zwei Gruppen- bzw. Teamsupervisionen ihren praxisrelevanten Ausbildungsanteil abschließt – einen erhöhten Leistungsdruck erleben. Dieser rührt daher, daß die Komplexität von Gruppen- zu Teamsupervisionsprozessen zunimmt. Auch wenn diese Lernprozesse in den Lehrsupervisionen reflektiert und begleitet werden, finden in den sog. Werkstattgruppen jene Reflexionen statt, die als eine Form „sozialer Kontrolle“ der jeweils eigenen supervisorischen Tätigkeit verstanden werden. Unausweichlich führt das zu ausgesprochenen oder unausgesprochenen „Bewertungsprozessen“, die – sofern sie transparent gemacht werden können – einen gruppenbezogenen Lernprozeß ermöglichen, der völlig fremd und andersartiger ist als jener, den die KandidatInnen in ihrer bisherigen Lerngeschichte erlebt haben. Die in der Gruppe ablaufen-

den Identifikations- und/oder Abgrenzungsprozesse mobilisieren nun ihrerseits die bisher eher unbewußt schützenden Abwehrstrukturen des Ichs. Denn mit der Zunahme von Fremdpsychischem und Fremdem in Institutionen werden die KandidatInnen veranlaßt, regelmäßig auf ihnen Bekanntes zurückzugreifen. Diese Regressionstendenz überträgt sich auf die eigene Supervisionstätigkeit. Daraus entsteht leicht eine Art Rigidität im Verhaltens- und Interventionsstil in der eigenen Praxis, was auf eine massive Abwehr schließen läßt. Das Ich ist nicht flexibel genug, um auf diese neuen Herausforderungen adäquat einzugehen. Hier liegt möglicherweise ein grundlegendes Problem der sogenannten tertiären Sozialisation überhaupt: wenn diese Form des Lernens in der Supervisionsausbildung transparent gemacht wird, müssen die didaktische Struktur und die curricularen Voraussetzungen von Institut zu Institut, ja sogar von Kurs zu Kurs unterschiedlich sein. Das wiederum macht jede Standardisierung einer solchen Ausbildung fragwürdig.

Die in den FIS-Ausbildungskursen eingerichteten Großgruppenprozesse ermöglichen es den einzelnen KandidatInnen, einen Selbsterfahrungsprozeß im Rahmen des Kursgeschehens in hohem Maß selbst zu steuern.²³ Der Plenumsprozeß erlaubt, bei behutsamer Deutung unbewußter Phantasie, eine bedeutsame Lockerung der Abwehrstruktur. So können eigene Insuffizienzgefühle angesichts der neuen Aufgabe bereits hier auf einer individuellen Ebene im sozialen Zusammenhang des Kurses durchlebt werden, die, wenn dieser Selbsterfahrungsprozeß nicht möglich wäre, eher durch Größenphantasien abgewehrt werden müßten. Es scheint, als ob so ein regressiver Prozeß möglich wird, der proportional zu den Insuffizienzgefühlen in der neuen beruflichen Rolle steht. Da Gefühle von Inkompetenz und Insuffizienz mit einer erhöhten Abwehrbereitschaft beantwortet werden müßten, würde das Lernen in sozial komplexen Zusammenhängen wie der Teamsupervision erschwert oder gar unmöglich werden. Wir sehen aber, daß die Plenumsprozesse auf der individuellen Ebene Erfahrungen ermöglichen, die bisher nur in gruppenanalytischen Settings beschrieben wurden. Das zwar ängstigende Plenum, das als öffentliche Institution einerseits (Kursöffentlichkeit) und geschlossene Institution (gegenüber der sozialen oder gesellschaftlichen Öffentlichkeit) andererseits erlebt wird, ermöglicht scheinbar Privates funktional zur neuen Rolle ‚öffentlich‘ werden zu lassen, so daß ein Integrationsprozeß in Gang kommt, der mit Fug und Recht als ein tertiärer Sozialisationsprozeß bezeichnet werden kann. Dieser Prozeß bewirkt bei dem größten Teil der TeilnehmerInnen eine neue Offenheit gegenüber Neuem und Fremdem, was unmittelbar mit der neuen Rolle in fremden Institutionen in Zusammenhang gebracht werden kann. Konzeptionell kann dieser

Lernprozeß auf dem Hintergrund des Lorenzerschen Modells des primären Sozialisationsprozesses gesehen und übersetzt werden.

Lorenzer (1972) unterscheidet in seiner „Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie“ zwischen „Interaktionsformen“ und „Interaktionen“. Das Wesen von Subjektivität ist die Interaktion (Lorenzer 1973). Die in der Primärsozialisation erworbenen Interaktionsformen des Säuglings und Kleinkindes stehen unter dem Diktat und der Dynamik von Triebregulierung und der Ausbildung psychischer Strukturen. Das heißt, letztere sind Ergebnis eines Prozesses, den Lorenzer als Einspielen einer spezifischen Art und Weise, wie mit den zunächst nur organisch begründbaren Bedürfnissen des Kindes umgegangen wird, versteht. Diesen Vorgang nennt er „Einigung“ im Sinne der Herstellung einer Wechselbeziehung, die einer zwangsläufigen Dynamik unterliegt, weil sie die „Triebregulation jedesmal im Spannungsfeld von Gegensätzen, die nicht aufhebbar sind“ (Lorenzer 1972, S. 28), vollzieht. Winnicott (1974, S. 190) beschreibt diesen Einigungsprozeß als Grundlage zur Fähigkeit des Symbolgebrauchs. Dieser „Zustand“ des Gleichgewichts wird aber unausweichlich durch äußere und innere Momente der „Störung“ wieder aufgehoben. Und selbst der „Symbolgebrauch“ (z. B. bei Hunger durch Schreien Affektabfuhr, was die Mutter symbolisch interpretiert und daraufhin füttert) als „Instrument der Bedürfnisökonomie“ garantiert nicht die ungetrübte Glückseligkeit.²⁴ „Selbst dann, wenn wir den utopisch-idealen Fall einer durch keinerlei äußerliche Momente (zufällige Abwesenheit der Mutter) getrübten Inanspruchnahme der mütterlichen Hilfe (annehmen) – auch dann kann die Bedürfnisbefriedigung nicht jenen Gang nehmen, den der kindliche Körperbedarf anstrebt; auch dann werden die kindlichen Erwartungen im schon eingeübten Wechselspiel frustriert. Durch die Abfolge dieser neuerlichen unvermeidlichen Erfahrungen erhält das Wechselspiel schließlich die Form, die die Beziehung zwischen *diesem* Kind und *dieser* Mutter kennzeichnet. Versagungen und ihre jeweils spezifischen Aufhebungen erbringen so die allmähliche Konstruierung in konkreten Formen der Einigung, die zunehmend das Merkmal lebensgeschichtlicher Un austauschbarkeit erhalten. Dieses in realer Interaktion sich festigende Profil der Beziehung zwischen Mutter und Kind wollen wir das Profil der spezifischen *Interaktionsform* ... nennen (Lorenzer 1972, S. 44 f.).

In der Folge weist Lorenzer nun darauf hin, daß diese unverwechselbaren Interaktionsformen „nicht als äußere Verhaltensregeln, die zu erlernen wären, angesehen werden (sollen) ... Auch ist die Interaktionsform weder eine dem Kind imputierte äußere Realität, noch eine ‚innere Formel‘. Sie ist notwendig beides als Ausdruck der Einigungssituation. Sie

ist eingeübte Praxis ... Der Ansatz des Subjekts ist der Niederschlag der Interaktionsform“ (ebd.).

Bis hierher läßt sich die Mutter-Kind-Beziehung als eine vorsprachliche Szene verstehen. Mit dem Erwerb der Sprache erreicht die bisher „bewußtlos eingeübte Interaktionsform“ ein neues Niveau. In der Sprache bekommen die sich wiederholenden Interaktionsformen ihren symbolischen Ausdruck. Mit dem Spracherwerb beginnt das Individuum sich aus der Dyade zu lösen, „weil Sprache der systematisierte Niederschlag von Handlungsanweisungen“ (ist), die zuvor in einzelnen Interaktionsformen und nun im „riesigen Netz der Bedeutungen“ (Symbole) ihren Ausdruck finden sollen. Damit „wird die systematische Fülle der in Sprache aufgehobenen Handlungsanweisungen und d. h. Interaktionsformen als Wahlmöglichkeit erschlossen“ (ebd. S. 80 f.).

Mit dem qualitativ entscheidenden Schritt zur sprachlichen Interaktion bekommt das aktive Handeln zugleich die Bedeutung der Reflexion und Selbstreflexion. Dieser Verdichtungsprozeß von Handeln, Reflexion und Selbstreflexion impliziert, daß die Symbolbedeutungen einem Veränderungsprozeß unterliegen und ständig darüber „nachgedacht“ werden muß, was angemessene Interaktionsformen im Hier und Jetzt sind. Denn nicht alle Interaktionsformen, weder frühere noch aktuelle, sind ständig präsent. Sonst gäbe es nicht jene Reaktionen, die wir „Gegenübertragung“ nennen. Lebensgeschichtlich verlieren veraltete Interaktionsformen ihren symbolischen Gehalt und „versinken“ gleichsam auf einen „vorbewußten“ Zustand. Der hier interessierende Fall ist aber die Desymbolisierung, ein Prozeß, bei dem die Symbolisierbarkeit einer Interaktionsform durch erzwungene Aufspaltung (z. B. in erlaubt und nicht erlaubt) verlorengeht. Dann wird sich die entsprechende Interaktionsform „als verdinglichtes Klischee“, das der Dynamik des Unbewußten unterliegt, in Handlungszwängen seinen Aus-Weg suchen. Dieser zuletztgenannte Weg ist der ‚pathologische‘, sofern er der unter Zwang aus der Sprache ausgeschlossene ist und „zugleich ... als Interaktionsform fixiert“ (ebd. S. 133) bleibt.

Auf dem Lorenzerschen – hier zusammengefaßt und verkürzt referierten – Konzept der Primärsozialisation basiert das zur Diskussion stehende FIS-Konzept der „drei Säulen“²⁵, das zur Erfassung von tertiären Lernprozessen entwickelt wurde.²⁶ Lorenzer versteht Lernprozesse des Individuums als Interaktionsprozesse des Alltags – von frühester Zeit an. Sein „Interaktionsmodell“ ist als Lernmodell über das Symbolsystem Sprache mit „der Gesellschaft“ und deren Strukturen vernetzt. Dieses Lernmodell erklärt Wege und Umwege des reflexiven und nichtreflexiven, d. h. des bewußten und des unbewußten Alltagshandelns. Und es bietet einen Ansatz zur Vermittlung alter, subjektiv erworbener Strukturen mit neu zu er-

werbenden und zu entwickelnden Interaktionsformen, z. B. in neuen Berufsrollen im jüngeren und mittleren Lebensalter.

Die Übertragung des Modells der Primärsozialisation auf Lernprozesse einer Tertiärsozialisation mit Erwachsenen, deren psychische Struktur nur noch bedingt beeinflussbar²⁷ ist, verlangt nach einer Differenzierung der Ausgangsbedingungen beider Lernprozesse.

Zunächst verfügen Erwachsene über ein individuell erworbenes, kulturell und gesellschaftlich verankertes Repertoire von Interaktionsformen, das ihren spezifischen Umgangsstil mit Personen, Dingen und Konflikten kennzeichnet. Diese Verhaltensmodi sind einerseits Ausdruck innerer Objektbeziehungen, die ihrerseits Niederschlag mehr oder weniger gut verarbeiteter Interaktionen sind, und andererseits Ausdruck der gegenwärtig real erfahrenen Möglichkeiten sozialer Anpassung. Die in einem solchen Profil geronnene Struktur kann man als „Charakter“ bezeichnen.

Sodann verfügt der Erwachsene über den theoretischen und praktischen Symbolvorrat ‚Sprache‘, mit dem er gezielt aktiv und passiv im sozialen Kontext interagieren kann.

Schließlich unterscheiden sich diese Interaktionen von jenen Interaktionen, wie sie im Schutzraum der Mutter-Kind-Dyade möglich und notwendig sind. Erwachseneninteraktionen sind direkte, im gesellschaftlichen Kontext stattfindende, soziale oder instrumentelle Handlungen. Idealerweise könnten diese Interaktionen beschrieben werden als Einigungsprozesse, die in einem gleichwertigen, gleichberechtigten und gleichgewichtigen Rahmen stattfinden. In diesem Rahmen, der hier als Kurs-Setting definiert wird, können so bereits vorhandene Interaktionsformen aktiviert oder revidiert werden. Jedoch sind der individuelle und der kollektive Spielraum für Veränderungen begrenzt. Denn einmal sind die Individuen in den Begrenzungen der lebensgeschichtlich erworbenen Interaktionsformen befangen, und zum anderen stellt der Rahmen (das Setting) nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung. Andererseits besteht die Chance, neue Interaktionsformen zu erwerben, indem die alten revidiert werden, weil die Selbstdefinition und der Entwurf, was „neue“ Interaktionsformen seien, sowohl individuell als auch kollektiv „mitbestimmt“ werden.

In der Tertiärsozialisation ist also der Lernprozeß nicht unter dem Gesichtspunkt der individuellen Identität zu betrachten – die bei Lorenzer durch eine Integrationsarbeit des Kindes erfolgt, indem es die vielen einzelnen Bedeutungen zu einem Ganzen von symbolischen Interaktionsformen integriert –, sondern als bewußt initiiertes Reproduktionsprozeß von Identität, der permanent und interaktiv Identität bestätigt oder zu verändern sucht. In der Supervisionsausbildung vollzieht sich dieser Prozeß bezogen auf die Alltagspraxis der beruflichen Rolle. In der Primär-

sozialisation vollzieht sich das Lernen gleichsam zwangsläufig unter dem Primat der Triebregulation und Reizverarbeitung, die das Kind in Krisen führt, die Erikson (1970 und 1971) als „Marksteine für eine Anpassung an die Umwelt“ beschrieben hat.²⁸

Lernprozesse der hier diskutierten Art müssen zwar nicht in einer Intensität verlaufen, die subjektiv und objektiv den Rahmen sprengt, der bisherige Identität ausmacht. Dennoch kann es im Einzelfall dazu kommen, so daß die Krise nicht mehr im zur Verfügung stehenden Rahmen und dem hierfür vorgesehenen Setting zu bewältigen ist. Dann müssen Alternativen und Auswege gesucht und gefunden werden, die zur Krisenbewältigung geeigneter sind.²⁹

Supervisionsausbildung, im Sinne eines tertiären Sozialisationsprozesses, ist wesentlich bestimmt durch gesellschaftliche und lebensgeschichtliche Bedingungen, die sich in drei Aspekten zusammenfassen lassen:

1. Die bisher als „normal“ empfundene, sinnstiftende Erfahrung eigener, unverwechselbarer Individualität mit einer Art persönlicher Gewißheit ausgestatteten Identität gerät aus dem Gleichgewicht. Die innere „Homöostase“ wird tangiert, intrapsychische Steuerungs- und Abwehrprozesse „funktionieren“ nicht mehr wie gewohnt. Die „psychischen Strukturen“ (Ich, Es und Über-Ich) werden in ihrem Zusammenspiel gestört. Plötzlich werden Normen wichtiger als Interessen. Eine Instabilität des Selbstwertgefühls tritt ein. Die/der je einzelne erlebt im Kontext der Gruppe, daß es zwar nicht nur ihr/ihm so geht (glücklicherweise), aber dies ist keine wirkliche Entlastung von der eigenen anstehenden Umarbeitung der je individuellen Interaktionsformen.

2. Bisher gültige Interaktionsformen werden außer Kraft gesetzt. Der Umgang mit den Objekten – auf dem Hintergrund lebensgeschichtlich erworbener Objektbeziehungen – wird in Frage gestellt, dadurch verändert sich die eigene Erfahrung der bisher als „gültig“ geltenden „Geschichte“. Dies hat Konsequenzen bis in den Sinnzusammenhang von Objektbeziehungen, die im sogenannten privaten Bereich einen scheinbar exklusiven Bezirk hatten.

3. Mit dem in der Supervisionsausbildung erworbenen Symbolsystem wird das lebensgeschichtlich entwickelte Symbolsystem relativiert. Die Selbstverständlichkeit von Bedeutungen in einem Interaktionszusammenhang wird hinterfragbar. Mit der Aufhebung einer automatischen Kopplung von Handlung und Interpretation (Aussage und Verstehen als Interaktionsszene im Kurs) stellt sich das Problem der „situativen Wahrheit“.

Die Komplexität wird dadurch noch erhöht, daß der bisherige Symbolvorrat durch neue Symbole ergänzt oder verändert werden muß (das Problem der Theorievermittlung). Der ganze Prozeß bleibt im hohen Maß labil und ist mit dem Ausbildungsabschluß nicht beendet.

Ziel dieses Lernprozesses ist die Erschütterung von etablierten, funktional stabilisierten Interaktionsstrukturen, wie sie in bisherigen Lernprozessen erlebt wurden. Die Plausibilität routinierter Alltagspraxis war bisher sinnstiftende Erfahrung. Sie, diese Plausibilität, wird nun zu jener „Verführung“, die das Querdenken zur Alltagspraxis der SupervisandInnen versperrt. Erst über die eigene Erfahrung – sich selbst querdenkend verstehen zu können – ist diese Erfahrung „anwendbar“. Die dabei entstehenden Dissonanzen werden höchst ambivalent erlebt, weil sie einerseits zu produktiver, andererseits zu destruktiver Entwicklung führen können. Dies ist deshalb augenscheinlich, weil die Destabilisierung und Destruktion eingeschliffener Verhaltensmuster sowohl die Chance ihrer Weiterentwicklung als auch das Risiko der Schwächung und schließlich des Verfalls mit sich bringen kann. Die Relativierung des intrapsychischen Gleichgewichts kann zu reflektierten und flexibleren Strukturen, aber auch zu regressiven Prozessen führen, die bis zur Dekompensation reichen. In der Aufhebung der Routine von Objektbeziehungen liegt ein Ansatz zur Reorganisation, es kann aber auch zu massiven Identitätsstörungen führen. Die Erkenntnis der Unangemessenheit des alten Symbolsystems kann zum Kristallisationskern einer Weiterentwicklung werden, aber auch zu Desymbolisierung als Folge von Überforderungen und Inkompetenz führen.

Welchen Verlauf ein tertiärer Sozialisationsprozeß nehmen wird, hängt von den jeweiligen kollektiven und subjektiven Voraussetzungen und den konkreten Bedingungen ab, unter denen er eingeleitet und durchgeführt wird.³⁰ Sind diese Bedingungen extrem konflikthaft, verlaufen diese Prozesse in gewisser Weise eher zwangsläufig destruktiv; sie haben dann überwiegend destruierenden Charakter in Form von persönlichem Risiko und persönlicher Gefährdung. Aber auch ohne solche Vorzeichen können sich diese Lernprozesse negativ als Krisen darstellen und zwar dann, wenn die AusbildungsteilnehmerInnen sich selbst überlassen blieben und die Ausbildungsstruktur so organisiert wäre, daß die Chancen der Krisen ungenutzt übersehen werden würden. Ein sich naturwüchsig entwickelnder Ausbildungsprozeß setzt die Teilnehmer letztlich nur einem Anpassungsdruck aus, der sie auf sich selbst zurückgeworfen sein läßt, was nur selten zur Nutzung kreativer Möglichkeiten führt.³¹ Dort, wo dies gelingt, sind Glück und Kompetenzen bereits vorhanden. Normal wäre, daß solche Krisen alte Abwehrstrategien reproduzieren, beispielsweise indem

sich neu zu erwerbende Kompetenzen auf eigentümliche Weise mit regressiven Bewältigungsmechanismen, also privatistischen Interessen vermischen und so ihre möglichen Potenzen nicht entfalten können.³²

Soll dies vermieden werden, bedarf es eines organisierten Umgangs mit der gesamten Lernsituation, die sich bereits bei der Planung der Ausbildung abzuzeichnen beginnt.³³

Das Curriculum muß gleichzeitig so strukturiert sein, daß die Lernenden wissen bzw. ihnen immer wieder gesagt werden kann, welche Anpassungsleistungen sie in dieser Ausbildung zu einer bestimmten Sache zu erbringen haben. Das Curriculum kennt zwei Strukturebenen, die keinen über- oder untergeordneten Rang haben, sondern die als Teile des Kurssystems den hier angestrebten Lernprozessen entsprechen sollen. Die Struktur des Kurssystems sieht einmal innerhalb der Kursabschnitte eine spezifische Lernorganisation vor, und zum anderen eine für die Zeit außerhalb der Kurszeiten, also zwischen den Kursabschnitten. Diese Struktur hilft, eine Verzahnung des gesamten Lernprozesses zu erreichen und garantiert, zwischen selbstgesteuertem und organisiertem Lernen zu unterscheiden. Der inneren Struktur des Kurses mit seinen in der jeweiligen Komplexität abnehmenden Elementen: Plenum, Werkstattgruppe, Lernquartette, Lerntagebuch (vgl. Leuschner 1993, S. 18 ff.) entspricht eine äußere Struktur zwischen den Kursabschnitten mit den Elementen: Lehrsupervision, Balint-Gruppen, Studiengruppen und den schriftlichen Arbeiten.³⁴ Letztere stellen die Grundlage für die Arbeit in den Werkstattgruppen dar. So ergeben die einzelnen Elemente als Gesamt einen Ausbildungszusammenhang, in dem die diesem Lernprozeß inhärenten Krisen aufgefangen und bearbeitbar gemacht werden. Voraussetzung dafür ist, daß man Kenntnisse darüber besitzt (und anwenden kann), welche Reaktionsweisen unter welchen sozialen Bedingungen für welchen „Charakter“ typisch sind und welche intrapsychische und interaktive Dynamik eine Identität (Person) evozieren kann. Daraus folgt, daß das Leitungsteam einer solchen Ausbildung konkrete Kenntnisse darüber haben muß, was die Beschaffenheit einer Situation angeht, in der Krisen optimal bearbeitbar sind. Es muß also imstande sein, ein sinnvolles soziales Arrangement³⁵ herzustellen, um unnötige Belastungen zu vermeiden bzw. zu minimieren, so weit wie das innerhalb des Kurssystems organisatorisch und emotional möglich ist.³⁶

Supervisorische Kompetenz und Identität

Bisher hatte ich die wesentlichsten theoretischen, methodischen und strukturellen Grundlagen, die das Supervisionskonzept des FIS ausmachen, dargestellt. Die Vermittlung dieses Konzeptes im Ausbildungszusammenhang ist eine Sache, seine Umsetzung durch die KandidatInnen eine andere. Krisenhafte Lernprozesse setzen eine Dynamik frei, die den einzelnen beeinflußt und prägt, so daß unausweichlich Anpassungsprozesse erfolgen, die (hoffentlich) zu einem praktikablen, neuen Gleichgewicht subjektiver, interaktiver und institutioneller Art führen. Eine Garantie, daß die neue Kompetenz subjektiv und objektiv zu mehr Lebensqualität führt, ist damit nicht gegeben.³⁷ Im Gegenteil, es scheint, als ob eher die andernorts ausgebildeten SupervisorInnen jenen Optimismus teilen, den unsere Gesellschaft so dringend wünscht. Insofern ist die DGSv eine Widerspiegelung dieser Realität, die von einem mehr oder weniger gelungenen Versuch der Selbstreflexivität bis zur rationalisierten Borniertheit gegenüber den eigenen subjektiven und objektiven Bedingungen reicht.

Die Problematik des FIS-Konzeptes liegt darin, daß die Vermittlung von supervisorischer Kompetenz in einem Beeinflussungsprozeß stattfindet, in dem die, soll er nicht zu einem bloß formalen Anpassungsprozeß werden, allgemeinen und konkreten Bedingungen so zu analysieren sind, daß eine größtmögliche Chance besteht, die notwendige Beeinflussung rational zu steuern, d. h. durchsichtig für alle Beteiligten zu machen, so daß durch gemeinsame Reflexion die Konsequenzen dieses Lernprozesses mit dem Gewünschten und Möglichen übereinstimmen. Je weniger der Prozeß mit den Beteiligten zusammen reflektiert wird, desto wahrscheinlicher ist es, daß sich gleichsam hinter ihrem Rücken und durch sie hindurch (Horkheimer 1936) Irrationales durchsetzt.

Damit solche Prozesse einer irrationalen Entgleisung entzogen werden, bedarf es neben eines curricularen Rahmens einer gruppenspezifischen „Strategie“, wie sie Leuschner (a. a. O.) als „angewandte Gruppendynamik“ beschrieben hat. Aus diesem Konzept geht hervor, daß die prozeß-, person- und institutionsorientierte Reflexion nicht erzwungen werden kann. Deshalb ist der Erwerb einer Supervisionskompetenz *nicht* zu haben wie die Technik beim Erwerb einer handwerklichen Profession im Sinne einer „Übungstechnik“, wie sie im Felde der Gruppendynamik hin und wieder eingesetzt wird. Supervisionskompetenz ist *keine* Produktionskompetenz. Themen des Input und Output sind diesem Felde „wesensfremd“.

Die vielfältigen Versuche, Supervision anders als auf psychoanalytischer Grundlage zu konzeptualisieren, hat etwas mit Problemen zu tun,

die die Psychoanalyse seit jeher kennt: 1. das Problem der Unbeweisbarkeit im naturwissenschaftlichen Sinne. Dies hat geistesgeschichtlich wie wissenschaftspolitisch große Bedeutung. Hier liegt der allgemeine Widerstand gegen die Grundlagen der psychoanalytischen Theorie. Denn der Beweis im wiederholbaren Experiment, der diese naturwissenschaftliche Grundlage darstellen würde, fehlt. Dies wäre ein äußeres Problem, das auf die Supervision zu übersetzen wäre. 2. Das supervisionsinterne Problem, die bei den Supervisionskandidaten – wie bei allen Menschen – vorhandene Abwehr gegen die von Freud entdeckten Gesetze unbewußten Denkens, als da sind: Verschiebung und Verdichtung von Bedeutungen, Widerspruchslosigkeit, Zeitlosigkeit, Ersetzung der äußeren Realität durch die Herrschaft der inneren Realität (Freud 1923).

Eine – im hier dargestellten Kontext zu erwerbende – Supervisionskompetenz entwickelt sich in der Dialektik von Lern- und Widerstandsprozessen im einzelnen und in der Gruppe unter Berücksichtigung der konkreten strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Das heißt, das FIS-Konzept kann nur ein marginales Konzept, gleichsam eine Außenseiterposition im Kontext der Supervisionsszene vertreten. Es ist provokativ und antiquiert zu gleich. Seine wichtigsten Aspekte sollen in fünf Punkten zusammengefaßt werden:

1. Es tangiert in einem radikalen Sinne die soziale und psychische Identität, die nur dann ein psychisches Gleichgewicht beibehält, wenn ein reflektierter Ausgleich zwischen den sozialen Verhältnissen der Kandidaten, ihren kognitiven Fähigkeiten und ihrer psychischen Belastbarkeit besteht. Das heißt, wenn alle am Prozeß Beteiligten in angemessener Weise selbst aktiv beteiligt sind. Die zu erwerbende supervisorische Haltung existiert nicht als soziale Rolle, in die man ggf. hineinschlüpft wie in einen Mantel. Sie wird „hergestellt“ und „ausgeübt“ in einer gesellschaftlichen Praxis, dort hat sie sich zu legitimieren. Die zu erbringenden Leistungen können niemandem abgenommen werden. Der/die einzelne SupervisorIn reorganisiert seine/ihre Rolle analog seiner/ihrer biographisch verwickelten Lerngeschichte. Widersprüche in diesem Lernkonzept sind nicht wegzustrukturieren. Strukturelle Widersprüche sind dem Konfliktmodell immanent. Sie können nur erleichtert, aber nicht vermieden werden. Deshalb ist es eine Aufgabe der Institution, die Fähigkeiten, mit Krisen umzugehen, zu fördern. Modellhafte, unausweichliche und reale Krisen sollten nicht unterdrückt werden, stromlinienförmige Anpassung ist kein Ziel. Umgekehrt, jedes scheinbar konfliktfreie Lernen ist suspekt.

Ein Fehler auf der Seite der Institution muß vermieden werden: die TeilnehmerInnen mit auftretenden Konflikten allein zu lassen. Ihnen wird

Rechnung getragen, indem die Probleme soweit wie möglich gemeinsam bearbeitet werden, so daß der Verlauf der Krise bewußt erlebt und gesteuert werden kann.

Dabei wird der zu erarbeitende „Lerngegenstand“ nicht einfach seine Komplexität verlieren. Man kann ihn nicht auf ein weniger anstrengendes Niveau technologisch reduzieren, gleichsam mit dem „Nürnberger Trichter“ supervisorische Haltung und Kompetenz einfüttern. Dies würde die TeilnehmerInnen infantilisieren und Erwartungen wecken, die sie in ihrer späteren Praxis nicht erfüllen können. Allerdings ist es auch unangemessen, den häufig geübten Lernkonzepten entsprechend nur das anzubieten, was momentan der „Sachlogik“ angemessen erscheint, und den KandidatInnen zu überlassen, wie sie damit zurechtkommen. Eine solche Vermittlungsform von Supervisionskompetenz ist nach 30 Jahren Entwicklung in Deutschland nicht mehr angemessen und entspricht dem gegenwärtigen Anspruchsniveau – auch wenn dieses ein Ideal darstellen sollte – als anzustrebende Zielvorstellung nicht mehr. Nicht das Ideal der Kompetenz ist zu problematisieren, sondern die Bedingungen, die verhindern, uns dem Ideal zu nähern.

Die Problematik der nicht-standardisierten Supervisionsausbildungen im Rahmen der DGSv liegt sowohl in der Begrenztheit der organisatorischen und konzeptionellen Zuständigkeit dieser Gesellschaft als auch in der lebensgeschichtlichen Verankerung solcher Lernprozesse. Die Institute erfassen mit ihren Konzepten jeweils nur Teilausschnitte. Das Ensemble der Ausbildungsinstitute in der DGSv wird aber früher oder später zu einer Standardisierung der Ausbildungsbedingungen kommen müssen, wenn die Professionalisierung nicht ins Stocken geraten soll. Aber so, wie Biographien notwendig nicht als parallel laufende Prozesse verstanden werden können und Institutionsprozesse entindividualisierend wirken, so werden die Institute in der Großorganisation DGSv stets an einer fiktiven Norm von Normalität gemessen (Standardisierung), die zwar präzise darzustellen ist, in bezug auf den konkreten lebensgeschichtlichen Kontext jedoch zwangsläufig unpräzise bleiben muß.³⁸

2. Die Grenzen der Beeinflussbarkeit des einzelnen im tertiären Sozialisationsprozeß sowie die Notwendigkeit einer Strukturierung dieser Lernprozesse und ihre Stimulierung im gruppenspezifischen Lernsetting, ohne in standardisierte Lerndidaktik zu verfallen, geben dem Ausbildungsprozeß sein spezifisches Profil, welches sich unterscheidet vom Volkshochschulkurs oder anderen Fortbildungen in der Erwachsenenbildung, in denen technische Fertigkeiten ins Ich aufgenommen werden. Auch Therapieprozesse verlaufen anders, da in ihnen desymbolisierte Interaktionsformen aus der Primärsozialisation wieder zugänglich und

ichadäquat integriert werden sollen – unabhängig davon, ob ihre unmittelbaren Auswirkungen im Alltag nachprüfbar sind. Unsere Ausbildungsprozesse unterscheiden sich von Therapieprozessen besonders dadurch, daß sie sich unmittelbar an der sozialen Realität der Supervisionstätigkeit bereits im Ausbildungszusammenhang vollziehen und diese nicht ausklammern.

3. Die Fähigkeit, die im Prozeß der Ausbildung als SupervisorIn erworben werden soll, ist der Umgang mit Theorie. Dies scheint verblüffend. Denn die Praxisorientierung scheint den Blick für Theorie zu verstellen. Wir meinen jedoch, daß die in unterschiedlichen Formationen stattfindende Theoriearbeit jene „Prüfstellen“ darstellt, welche die Praxisorientierung verstehen und kontrollieren helfen.

4. Den Selbsterfahrungsanteilen im Lernprozeß der Supervisionsausbildung kann nur dann adäquat begegnet werden, wenn sie aktiv aufgenommen und produktiv gewendet werden. Der oftmals ideologisch begründete Widerstand, der sich in tatsächlicher oder vermeintlicher Gewißheit maskiert, sollte nicht in Pseudodebilität verharren, sondern mit Konzentriertheit, Neues zu erfahren, gewendet werden. Dies manifestiert sich im Gruppenprozeß regelmäßig durch öffentliche Situationsklärung. Direkter Zwang ist kontraindiziert. Dagegen hat nicht-repressive Veröffentlichung der Situation einen Aufforderungscharakter zur Handlungsanleitung. Mit zunehmender Handlungskompetenz im Plenum werden diese Modellszenen gesucht, um den „sanften Zwang“ der Institution zur Selbstaufklärung nutzen zu können. Hierbei ist die oben beschriebene emotionale Belastbarkeit der einzelnen zu beachten – eine unmittelbare Transfersituation für spätere Teamsupervisionsprozesse inhaltlich zu verdeutlichen.

5. Um ein solches – hier nur umrissen dargestelltes – „Lernprogramm“ realisieren zu können, sind besonders die ersten beiden Kursabschnitte „Supervisionsszenen“ gleich, in denen die „Kontraktphase“ erfahren wird – auch wenn formal der Ausbildungsvertrag institutionell seit langem geschlossen wurde. Die innere Realität der Ausbildung wird „ab jetzt“ erlebt. Diese Einstiegsphase hat paradigmatischen Charakter, sie ist nicht nur eine didaktisch schwierige Phase, die, einmal formal abgeschlossen, alle Motivations-, Identifikations- und Abgrenzungsfragen gelöst hätte, vielmehr wirft sie alle die Fragen und Probleme auf, die im Laufe der Ausbildung individuell und kollektiv abzuarbeiten sind. Wie dies praktisch durchgeführt wird, soll abschließend skizziert werden.

a) Eine wichtige Voraussetzung zur Abklärung der Motivationsfragen und der damit zusammenhängenden Probleme ist eine angemessene Transparenz der zu erwartenden Belastungen und die Möglichkeit, sich auch noch anders zu entscheiden, wenn das, aus welchen Gründen auch im-

mer, gewünscht wird. Dazu ist eine umfassende Transparenz von institutionellen Informationen und Abklärungen notwendig, die die Struktur der Ausbildung, die Inhalte und deren formalen Niederschlag in den ausgewiesenen „Leistungen“ aufzeigt. Dies gilt sowohl für die Position des FIS im Kontext der DGSv (als gesellschaftlicher Kontext), als auch im Kontext mit anderen Instituten der Supervisionsausbildung. Diese Informationen sind deshalb wichtig, weil sie zur Entmystifizierung des Instituts beitragen und die Teilnehmer ihre eigenen Erfahrungen mit den Informationen vom „Hören-Sagen“ vergleichen können. Die Erfahrung zeigt, daß die „Substruktur“ des FIS in ihrer tatsächlichen Bedeutung im gesellschaftlichen Kontext unrealistisch eingeschätzt wird, die oft nur als zu verhüllende Phantasie abgetan oder mit der untergründigen Norm, sich nicht mit Nebensächlichkeiten abzugeben und auf die wesentlichen Dinge konzentrieren zu wollen, beiseite geschoben wird. Die Folge ist, daß zwischen Leistungsanspruch und naivem Umgang mit institutionellen Bedingungen eine Schere entsteht, die erst im Laufe der Lernprozesse konstruktiv und emotional geschlossen werden kann (z. B. bei der Institutionsanalyse des FIS). Daher sind die konkreten Informationen die materielle Basis für die reflektierte Praxis im Hier und Jetzt des Kursgeschehens. Daß zu Beginn der Ausbildung nicht alle Informationen mit ihrem je spezifischen Gewicht aufgenommen werden können, entspricht der Einschätzung der oben beschriebenen Einstiegsphase. Das gleiche gilt für die „Formalien“ der Ausbildung, von den schriftlichen Arbeiten über die zur Struktur gehörigen Ausbildungsstunden in der Lehrsupervision und Balint-Gruppe, bis zum Kolloquium und den ggf. notwendig gewordenen „Ersatzleistungen“. Gerade die Thematik der „Prüfung“ einer Kompetenz, deren objektiver Nachweis eben nicht im naturwissenschaftlichen Sinne erbracht werden kann, muß dabei besonders durchgearbeitet werden.

Zur Informationsphase gehört auch, den AusbildungskandidatInnen einen Zugang zur Institutsgeschichte zu vermitteln. Ziel dabei ist es, das FIS als Institution im Kontext der Professionalisierung von Supervision zu „verorten“. Das dabei auftretende Thema der Konkurrenz zu anderen Institutionen wird dabei transparent, ein tabufreier Umgang mit diesem Thema ermöglicht. Die drohende Loyalitätsproblematik, die ja auch immer ein Thema von Individuation und Abhängigkeit ist, wird so offensiv artikulierbar.

b) Die Präsentation und Gestaltung der Einstiegsphase ist besonders wichtig. Dabei geht es um den Zugang zur Reflexion über das, was die supervisorische Kompetenz ist, die sich eher in einer spezifischen Haltung äußert als in einer Technik und Methode. Das gruppenspezifische Design darf sich dabei nicht verselbständigen, sondern muß Bezug zur

Realität aufweisen. Die Fokussierung der auftauchenden Themen ist, neben der selbständigen Erarbeitung von Theorieaspekten und deren Vermittlung, im wesentlichen an den Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu orientieren. Anders gesagt: die persönlichen Vorerfahrungen mit Supervision und deren theoretische Voraussetzungen sind unterschiedlich, ihre Infragestellung bedeutet eine Destruktion von individueller Gewißheit. Deshalb wäre es falsch zu versuchen, sie einfach zu negieren oder zu zerschlagen und die Leerstellen mit neuen Inhalten zu füllen. Statt dessen ist es notwendig, Schritt für Schritt eigene Erfahrungen mit neuen zu vergleichen, um so den eigenen Habitus als SupervisorIn kennenzulernen. Es wird also eine dialektische Schrittfolge notwendig, die ein Anknüpfen an sinnliche Erfahrungen und deren reflexive Umarbeitung ermöglicht.

c) Die in den siebziger Jahren geführte Kritik an der psychoanalytischen und gruppensystemischen Selbsterfahrung basierte wesentlich auf dem Hintergrund des sog. Repressionsvorwurfes, der sich besonders am „autoritären“ Setting und Rollenverständnis orientierte (vgl. z. B. Pagès 1973). Von daher ist am gruppensystemisch organisierten Lernmodell des FIS-Konzeptes zu prüfen, ob es ein Interaktionssystem darstellt, das wirklich repressionsfrei, wenn auch nicht normenfrei strukturiert ist und durch das Modell von „Leitung und Kontrolle“ ein Autoritätskonzept vertritt, das nicht autoritär ist. Wenn dies so ist, bedeutet das, daß in verstärktem Maße Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse auftreten, die nicht zu unterbinden oder zu verdecken, sondern durchsichtig zu machen und auf adäquate Weise dem Selbstreflexionsprozeß zugänglich zu machen sind. Dabei ist zu berücksichtigen, daß hier der Übertragungs- und Gegenübertragungsbegriff nicht nur aktuelle personengebundene Formen der Objektbeziehungen anspricht, sondern die Gesamtheit der durch die Ausbildungssituation evozierten Interaktionsformen, die sich auf diese Objektbeziehungen beziehen und damit Erwartungen wecken, die man mit ihrer Hilfe zu befriedigen hofft. Die Erkenntnis solcher Prozesse und der Erwerb der Fähigkeit, mit ihnen praktisch umzugehen, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, für die eigene Praxis und deren Krisen nicht blind zu sein; sie bewußt durchzuarbeiten, statt defizient zu durchleben.

Dies setzt beim Ausbildungsteam voraus, daß es angemessen mit Übertragungsprozessen umgehen kann und imstande ist, eigene Gegenübertragungsprobleme zu erkennen. Die eigenen unbewußten Interaktionsformen und die für sie typischen Rollenmuster sollten soweit dem eigenen Bewußtsein zugänglich sein, daß an ihnen erkennbar ist, welche Form des Umgangs mit äußeren und inneren Konflikten die AusbildungskandidatInnen mit ihnen abarbeiten. Nur dann läßt sich vermeiden, auf

Idiosynkrasien ebenfalls idiosynkratisch zu reagieren und dadurch den Konflikt festzuschreiben, oder durch bornierte Reaktionen einen destruktiven Ausgang zu wählen. Wer seine Schwierigkeiten nicht kennt, neigt dazu, auftretende Probleme mit AusbildungskandidatInnen zu rationalisieren, oder über sogenannte Sachfragen zu behandeln.³⁹ Die Konsequenz daraus ist, daß entsprechende Konflikte untergründig weiterschwellen und an nicht vermuteter Stelle auftauchen und ausgetragen werden wollen. Die Folgen sind dann oft nicht mehr überschaubar. Sie führen zu Denunziationen und gegenseitigen Klassifikationen von Verhalten und Äußerungen, die weit ab vom Entstehungskontext nicht mehr aufgeklärt werden können. Diese Form der Konfliktbewältigung fördert Irritation und Anpassung statt Autonomie und Kooperation.

Die Kontrolle der Gegenübertragung für das Ausbildungspersonal bedeutet, daß sie ihre Selbstpräsentation als Lehrende, ihre Identität als SupervisorInnen reflektiert darstellen. Eine fehlende selbstkritische Haltung vermittelt den Eindruck, als hätten sie die zu vermittelnde Kompetenz bereits als Voraussetzung ihrer Rolle mit in die Szene gebracht. Richtiger ist: die Lehrenden erwerben im Ausbildungsprozeß selbst ihre Kompetenz als „LehrerInnen“. Sogenannte Selbstinstitutionalisierungen als „Kleinunternehmer“ entlarven sich als projektive Abwehrstrategien von depressivmachenden Insuffizienzgefühlen und dienen ihrerseits dazu, als Projektionsflächen der AusbildungskandidatInnen zu fungieren. Unreflektierte Gegenübertragungen wecken Erwartungen, als verfügten ausgebildete SupervisorInnen über Mittel, berufliche und persönliche Probleme der Wirklichkeit anzupassen oder diese Wirklichkeit nach Belieben zu verändern. Die selbsternannten Heilsbringer verstärken damit jene Widerstände gegen selbstreflexives Handeln, das ins Bewußtsein zu heben sie einst angetreten sind, um es dort zu bearbeiten und die untergründigen Probleme nicht blind mitzuarbeiten. Wer nicht darstellen kann, von wem und woher er sein Wissen und seine Kompetenz hat, bzw. wo seine Grenzen sind, vermittelt Irrationales, das eher durch Magie, Kartenlegen oder Sterndeuten erworben zu sein scheint als durch Arbeit mit und an Menschen. Das, was notwendigerweise Bestandteil reflektierter supervisorischer Kompetenz ist, die rationale Beschäftigung mit der psychischen und interaktionellen Dynamik, die sie wesentlich ausmacht, ist daher ohne praktische Erfahrung im Umgang mit Übertragung und Gegenübertragung nicht möglich. Daher kann am Schluß nur die etwas abstrakte Aufforderung stehen, daß die in der Supervisionsausbildung Tätigen jene Kompetenz zu erwerben haben, die sie in übersetzter Form ihren AusbildungskandidatInnen anbieten wollen. Dies wäre ihr Beitrag zur Professionalisierung von Supervision und die Um-

setzung ins Konkrete von Gerhard Leuschners Motto vom „lebenslangen Lernen“.

Anschrift des Verf.: Dr. Gerhard Wittenberger, Korbacher Str. 245 D, 34132 Kassel

Anmerkungen

- 1 Über den „Lebensraum“ und seine Funktionsweise wurde nicht nur in den Sozialwissenschaften nachgedacht. Der englische Botaniker Arthur George Tansley (1871-1955) prägte 1935 den Begriff „Ökosystem“ als Bezeichnung für den Funktionskreis aus Lebensgemeinschaft und Lebensraum als natürliche ökologische Einheit.
- 2 Neuerdings beginnt in der DGSv – ebenfalls von G. Leuschner angestoßen – die Diskussion über die Qualifikationsanforderungen für Dozenten, die in der Ausbildung zur Supervision beteiligt sind.
- 3 Eine ausführliche Kritik der Ich-Psychologie liefert Horn (1970) in seinem Beitrag über „Aspekte der Ich-Psychologie Heinz Hartmanns“ und zeigt, daß die Ich-Psychologie versucht, den Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft aufzuheben, indem sie den Gegenstand der einen Wissenschaft unter den Gegenstand der anderen subsumiert. Dabei bezieht Horn sich ausdrücklich auf Fürstenau, der Hartmanns Konzept der „Autonomie des Ichs“ kritisiert und feststellt, daß Hartmann das Ich aus dem Konflikt zwischen Trieben und Gesellschaft herauslöst, obwohl gerade dieser Konflikt jene Grundlage bildet, der zur Differenzierung und Funktionsfähigkeit des Ichs entscheidend ist. Damit blendet die Ich-Psychologie die Beziehung des Ichs zu den Trieben ebenso wie die Beziehung zur Gesellschaft aus, die dann zu einer Art Normal-Umwelt wird.
- 4 Die Folgen sind in der psychoanalytischen Literatur umfangreich diskutiert bis dahin, daß die Selektion der Ausbildungskandidaten auf die Frage nach der charakterologischen Eignung zusammenschumpfte auf einen Durchschnittstyp, der als „Normopath“ bezeichnet werden kann.
- 5 Möglicherweise ist damit der psychoanalytische Begriff des „dynamisch Unbewußten“ gemeint. Sollte dies der Fall sein, wird deutlich, daß auch der Begriff der „psychischen Repräsentanz“ nicht im psychoanalytischen Sinne als Niederschlag der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Triebimpulsen, den bewußtseinsnahen Bedürfnissen und Motiven und den sozialen Anforderungen verstanden wird. Was übrig bleibt, ist die innere Realität, die Umweltreize zu verarbeiten hat.
- 6 Das erste topische Modell versuchte die psychischen Phänomene in den „Systemen“ Unbewußt (Ubw), Vorbewußt (Vbw) und Bewußt (Bw) gleichsam zu lokalisieren. Ab 1920 überarbeitete Freud diese Auffassung. Der „psychische Apparat“, den Freud bereits 1915 entwarf, wurde im Laufe der Forschung zu einem hochkomplizierten Modell des psychischen Geschehens (vgl. Holder 1976). Mit der Einführung des Strukturmodells (Freud 1923b) und seinen Instanzen Es-Ich-Überich wurde das psychisch Unbewußte nicht nur dem Es zugeschrieben, sondern Freud entdeckte, daß alle „Teile“ des psychischen Lebens unbewußte Anteile erkennen lassen. Letztlich führte genau das zur Erkenntnis, daß der Mensch „nicht Herr im eigene Hause“ ist. (Eine gut lesbare Einführung in die Grundbegriffe der Psychoanalyse geben J.Sandler u. a. 1973. Über die Problematik der Rede vom „psychischen Apparat“ vgl. Eagle 1988, S. 262-274).

- 7 Eine differenzierte Beschreibung von beziehungs- und prozeßdynamischen Aspekten und deren Unterscheidung in den unterschiedlichen Supervisionssettings steht noch aus. Zweifelsfrei scheint, daß jeder Supervisionsprozeß zwischen diesen beiden Aspekten oszillieren muß und schon deshalb eine „Normalform“ nicht entwickeln kann. Mir scheint, daß der von Leinfelder (1994) geforderten, gruppenspezifisch erworbenen, sozialen Handlungskompetenz der SupervisorInnen eine psychoanalytisch erworbene Wahrnehmungskompetenz zur Seite gestellt werden sollte, damit jede schematisierende und schablonenhafte „Programm“-Vorstellung von Supervisionprozessen vermieden wird.
- 8 Die politische Dimension dieses Aspektes kann hier nicht weitergeführt werden. Aber die Deformierung alles Menschlichen in der NS-Zeit läßt sich nicht ohne die im Individuum geleisteten Anpassungsmechanismen an die von den Nazis angebotenen sozialen Rollen hinreichend verstehen. Die Gratifikationen z. B., die der „brave Familienvater“ durch seine Rolle als SS-Mann erhielt, müssen eine intrapsychische Spaltung gefordert und ermöglicht haben, die geradezu darauf hinweist, daß soziale Rollen in einem dialektischen Zusammenhang und nicht in einem System zu sehen sind. In einem Systemmodell wäre der rosenzüchtende Familienvater als sadistisch mordender SS-Scherge nur oberflächlich als Abweichung vom „Normalfall“ verstehbar, vorausgesetzt, daß im NS-System dies überhaupt „denkbar“ ist. Aus psychoanalytischer Sicht ist diese Art Spaltung weit weniger „systemfremd“, weil hier soziale Rollen auch als „Behälter“ des alltäglichen Sadismus analysiert werden können.
- 9 Kürzlich erschien ein Beitrag, der diese alte Debatte fröhliche Urständ feiern läßt, so, als ob bis heute der Begriff „Feld“ besonders geeignet scheint, Mißverständnisse zu produzieren. Denn alles und jedes, womit SupervisorInnen zu tun haben (Supervisanden, Arbeitsfeld, Markt u. v. m.), kann mit dem „Feld“ in Zusammenhang gebracht werden. Für Lewin und Leuschner war „Feldynamik“ jenes Geschehen, das Veränderung und Umbruch und den Widerstand dagegen ausdrückt. Daß daraus die Anpassung über die Loyalitätsbindung an bestehende institutionelle Strukturen werden kann, „wo MitarbeiterInnen ... sich an ihre Einrichtung gebunden fühlen ... und mit dem Arbeitgeber und dem Arbeitsauftrag ‚zu Felde ziehen‘“ – und das nicht etwa als Suchende, sondern als „Wissende“ (Freitag-Becker 1995, S. 16), ist entweder ein bedauerliches Mißverständnis, oder grenzt an Ignoranz. Es könnte aber auch sein, daß es sich um theoretische Orientierungslosigkeit handelt, die es vielleicht in der SupervisorInnenszene gibt.
- 10 Dieser romantisierende Vergleich mit den „edlen Handwerken“ verdeckt die tatsächliche Härte des handwerklichen Lernes – sowohl in der Werksatt des Handwerkers, als auch in der der psychoanalytischen Ausbildung.
- 11 Dabei kann es sich bisher sowohl um eine Einzel- als auch um eine Gruppen-Analyse handeln – ein Aspekt, der noch der differenzierteren Untersuchung bedarf. Was sich im Laufe der Zeit im Ausbildungszusammenhang und in der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten LehrsupervisorInnen immer deutlicher herausstellt ist, daß diese Forderung zur Voraussetzung werden muß, wenn der/die SupervisorIn eine Ausbildungsfunktion übernimmt.
- 12 Damit ist gemeint, daß die Anwendung eine konkrete Praxis beinhalten muß und nicht nur eine theoretische – die selbstverständlich unabhängig von praktischer Erfahrung möglich ist – mit psychoanalytischem Vokabular. Letzteres wäre nur ein Beitrag zur sattsam bekannten Trivialisierung der psychoanalytischen Begriffe, um sie ihres kritischen „Stachels“ zu berauben.
- 13 Freud unterscheidet nicht systematisch zwischen ‚Zivilisation‘, ‚Kultur‘ und deren Organisationsformen, sondern faßt diese Begriffe im Einheitsbegriff „Gesellschaft“

- zusammen. Auf die damit zusammenhängenden Übersetzungsprobleme für die Supervisionsdiskussion soll hier hingewiesen werden, weil an diesem Punkt ein ‚Einfallstor‘ zur Kritik des FIS-Konzeptes besteht, die mit Sicherheit von soziologischer Seite geführt werden wird. (Auf den normativen Aspekt der Freud-Kritik Schüleins (1978) sei dabei nur am Rande hingewiesen. Das Unbehagen, das sich bei solcher Kritik einstellt, bezieht sich nicht auf den sachlichen Gehalt der Argumentation als vielmehr darauf, daß sie ‚überichtig‘ vorgebracht wird. So, als sei Soziologie das Über-Ich der Wissenschaften und jene Disziplin, die Theologie und Philosophie abgelöst hat.)
- 14 Von dem er sagt, „daß der normale Mensch nicht nur viel unmoralischer ist als er glaubt, sondern auch viel moralischer, als er weiß ... Dieser Satz ist nur scheinbar ein Paradoxon; er besagt einfach, daß die Natur des Menschen im Guten wie im Bösen weit über das hinausgeht, was er von sich glaubt, das heißt was seinem Ich durch Bewußtseinswahrnehmung bekannt ist“ (Freud 1923b, S. 318 f.).
 - 15 Dieses Bild ist biologistisch und relativ. Gleichwohl beinhaltet es etwas vom kritischen „Stachel“ der Triebtheorie, der zugunsten einer Interaktions- und „sozialen“ Objektbeziehungstheorie verloren zu gehen droht.
 - 16 In der Tat erinnert diese „Zielangabe“ an bestimmte Äußerungen in der katholischen Morallehre.
 - 17 Das *psychoanalytische* Grundmodell ist als triangulierende, d. h. ödipale Szene zu verstehen, die nicht erst mit dem dritten Lebensjahr des Kleinkindes beginnt, sondern bereits in der ersten Hälfte des 1. Lebensjahres als psychische Repräsentanz entsteht.
 - 18 Davor gibt es kein Entrinnen. Alle Kulturleistungen, institutionelle oder private, einschließlich Literatur, Kunst, Religion und Wissenschaft (auch die Psychoanalyse) stellen Versuche dar, dieses ubiquitäre Schicksal ertragbar zu machen. Der Mensch ist ein Unglücksfall der Naturgeschichte. Er paßt nicht in das Ökosystem der Natur, seitdem er etwas hat, das ihn von der Natur unterscheidet: menschliche Intelligenz.
 - 19 Freud hatte seine Theorie bereits 1912 auf ein anderes Feld als der Neurosenbehandlung angewandt. Mit „Totem und Tabu“ betritt er das Gebiet der Anthropologie. Im Briefwechsel mit Jung fordert er die Anwendung der Psychoanalyse auf Mythologie und Religion. Sein Mitarbeiter Otto Rank war einer der ersten, der diese Richtung neben Karl Abraham beforschte. Weitere Anwendungen folgten, z. B. die von Freud abgelehnte Psychosenbehandlung, die zwar innerhalb der Therapeutik liegt, aber ein völlig anderes Behandlungskonzept als das der klassischen Neurosen-Analyse erforderte. Weitere Anwendungsgebiete wurden: Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Literaturwissenschaft, Kunst und Kunstgeschichte, Erziehungsberatung, Sozialarbeit, Philosophie und Geschichte, Betriebs-, Arbeits- und Organisationspsychologie (letztere bereits 1925!). Dieses „Programm“, das wahrscheinlich hier noch nicht einmal vollständig aufgezählt wurde, zeigt, daß die Psychoanalyse bereits zu Freuds Lebenszeit keine Disziplin der Medizin war, sondern ein Forschungsinstrument, dessen Anwendung die verschiedensten Fachgebiete selbst zu übernehmen hatten.
 - 20 Es wäre ein Mißverständnis, würde der Leser „die“ Psychoanalyse als eine Einheits-theorie verstehen und, wenn nicht den Medizinern, so doch „den Psychoanalytikern“ als „Besitzstand“ überlassen. Als Theorie ist sie für die Supervision unverzichtbar, als Behandlungspraxis auf das spezifische Setting beschränkt. Ein ähnliches Mißverständnis wäre, wollte man die virulenten Spaltungsprozesse in der Geschichte der Psychoanalyse abgekoppelt vom Institutionalierungsprozeß der psychoanalytischen Organisation sehen und die damit zusammenhängenden gruppenspezifischen Prozesse auf psychodynamische beschränken. Die historische Forschung kann nicht auf die Komplexität dieses Gegenstandes verzichten (Wittenberger 1995) und wird der soziologi-

- schen Kritik die Beantwortung der Fragen nach der Funktionalität dieser Prozesse überlassen.
- 21 Hiermit ist nicht gemeint: die diagnostische Kategorie einer sozialen Szene. Vielmehr der Prozeß im psychoanalytischen Sinne, der den Vorgang „Analyse“ als Gesamtgeschehen der verbalen und nonverbalen Interaktionen zwischen Beteiligten beschreibt.
 - 22 Bereits hier beginnt der Lernprozeß der Teilnehmer „an sich selbst für andere“, wenn sie später in ihren Supervisionen einfühlsam beziehungs- und prozeßdynamisch in Gruppen und Teams arbeiten.
 - 23 Der hier gebrauchte Begriff der „Selbststeuerung“ unterscheidet sich substantiell von dem in sogenannten „alternativen“ Projekten gebrauchten Begriff der „Selbstorganisation“. Hier wird die Struktur der Organisation als Setting definiert, Leitung und Teilnehmer als in asymmetrischen Beziehungen definiert, während dort sich sowohl die Organisation als auch die „Leitung“ in einem „offenen Entwicklungsprozeß“ befinden.
 - 24 Auf einem ‚höheren Niveau‘ ließe sich dies auf die Symbole „Religion“, „Kunst“, „Wissenschaft“ etc. auch anwenden.
 - 25 Vgl. „Editorial“ von FoRuM Supervision Heft 1, 1993.
 - 26 Dieses Konzept, das Gerhard Leuschner und der Autor bei langen Spaziergängen und intensiven Phasen der Zusammenarbeit entwickelt haben, ist nicht ohne die Zusammenarbeit mit Angelica Lehmenkühler-Leuschner und Inge Zimmer zu denken. Erst später wurde mir die Arbeit von Schüleins (1977) über „Selbstbetroffenheit“ bekannt, die in ihrer systematischen Durchdringung der Thematik den theoretischen Hintergrund für unsere Praxis abgeben kann.
 - 27 Auf die Diskussion über die Veränderbarkeit oder Nichtveränderbarkeit psychischer Strukturen im Erwachsenenalter durch Psychoanalyse kann hier nicht eingegangen werden. Es scheint aber, daß die Diskussion über die Strukturveränderung durch Psychoanalyse noch längst nicht abgeschlossen ist (vgl. Eagle 1988, S. 262 ff.).
 - 28 Erikson hat als erster die lebensgeschichtliche Entwicklung als eine Abfolge von Krisen beschrieben, die auch im Erwachsenenalter ihre Fortsetzungen haben. In der Folge wurde sein phasenspezifischer Krisenbegriff erweitert (Erdheim u. a.), so daß die lebensgeschichtlich notwendige Krisenbewältigung nicht nur funktionalistisch als Anpassung oder Nicht-Anpassung verstanden werden konnte, sondern als Lern- oder Entwicklungsprozeß, in welchem eine Integration von alten und neuen Symbolsystemen erfolgen muß.
 - 29 Durchschnittlich werden im FIS zwischen 5 und 8 % der begonnenen Ausbildungen abgebrochen. Schon diese Entscheidung kann die Lösung einer Krise sein.
 - 30 Bei den Voraussetzungen spielt die Kompetenz der Ausbilder eine hervorragende Rolle. Dies ist ein Aspekt, der vom gesellschaftlichen Kontext dieser Ausbildungen, d. h. von der DGSV, weder professionell noch konzeptionell noch ethisch bedacht wurde.
 - 31 In der Auseinandersetzung zwischen einem Studenten des Studienganges ‚Supervision‘ der Gesamthochschule Kassel und einem Dozenten, in dem es um die Organisation des Lernprozesses ging, wurde ihm beschieden, er müsse, um sich zu orientieren, „ein gekonntes Suchverhalten entwickeln“, schließlich sei er ein Erwachsener.
 - 32 So sind beispielsweise Paarbildungen, die zu festen Paarbeziehungen werden und damit eine bestimmte Beziehungsdynamik privatistisch dem Gesamtprozeß entziehen, eine der „effektivsten“ und regressivsten Formen der Verhinderung von Lernen in diesem Setting.
 - 33 Langfristige Vorplanung mit geeigneten Institutionen, die weder dem Hotelmilieu noch dem der Jugendherberge zu nahe stehen, sondern eine angemessene Entlastung

- von „Alltagssorgen“ ermöglichen und gleichzeitig die Arbeitsatmosphäre bereitstellen, die für einen solchen Lernprozeß notwendig ist, sind zu finden. Schon aus diesen Gründen sind bestimmte Institutionen ungeeignet, weil ihre Organisation dem hier dargestellten Lernprozeß nicht entsprechen können.
- 34 Über die hier angegebenen schriftlichen Arbeiten hinaus sind weitere schriftliche Arbeiten zu verfassen, die aber eher im Sinne von Protokollen prozeßbegleitend angefertigt und bearbeitet werden, z. B. die Auswertung des Lehrsupervisionsprozesses.
- 35 Diese wenig präzise Formulierung soll andeuten, daß über die klare Struktur des Curriculums hinaus eine gruppenspezifische Szene „entsteht“, deren subkulturelles Milieu nur durch das Ankoppeln an die Praxis der Supervisionstätigkeit zu legitimieren ist.
- 36 Die Problematik der emotionalen Belastbarkeit bei rollenbezogener Abstinenz provoziert unausweichlich Autoritäts- und damit Übertragungskonflikte. Der geglückte (bzw. mißglückte) psycho-ökonomische Umgang damit dürfte eine der problematischen Grenzerfahrungen in einem solchen Ausbildungszusammenhang sein.
- 37 Ein vielfach zu beobachtendes Motiv zur Supervisionsausbildung ist ein „beruflicher“ Veränderungswunsch. Bei genauerer Analyse stellt er sich als jene Suche nach dem „Glück“ heraus, die Freud als zum Programm des „Lustprinzips“ gehörig beschreibt, an dessen „Zweckdienlichkeit kein Zweifel sein (kann), und doch ist (dieses) Programm im Hader mit der ganzen Welt ...; man möchte sagen, die Absicht, daß der Mensch ‚glücklich‘ sei, ist im Plan der ‚Schöpfung‘ nicht enthalten“ (Freud 1930a, S. 208).
- 38 Auf die Problematik der Zulassungsvoraussetzung „Hochschulabschluß“ zur Supervisionsausbildung kann hier nicht näher eingegangen werden.
- 39 Hier treffen ähnliche Überlegung zu, wie sie beim Umgang mit narzißtischer Problematik in der Lehrsupervision bereits angerissen wurden (Wittenberger 1993).

Literatur

- Bardé, B. und Münch, W. (1995): Perspektivübernahme und Affekt. Überlegungen zur Anwendung der analytischen Methode in der Gruppensupervision. In: *supervision*. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 28, S. 16-25.
- Bremerich-Vos, A. (1994): Rezension: O'Connor, Joseph und John Seymour: Neurolinguistisches Programmieren. Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung. (Verlag für Angw. Kinesiologie) Freiburg. In: *FoRuM Supervision*, Jg. 2, Heft 4, S. 122-125.
- Brönnimann, U.-B. (1994): Professionalisierung der Supervision in der Schweiz. In: *FoRuM Supervision*, Jg. 2, Heft 4, S. 35-47.
- Caruso, I. (1976): Narzißmus und Sozialisation. Stuttgart (Klett).
- Cremerius, J. (1990): Kritische Überlegungen zur Supervision in der institutionalisierten psychoanalytischen Ausbildung. In: Pühl, H. (Hrsg.): *Handbuch der Supervision* 2, S. 68-81. Berlin (Edition Marhold).
- Eagle, M. N. (1988): Neuere Entwicklungen in der Psychoanalyse. Eine kritische Würdigung. München/Wien (Verlag Internationale Psychoanalyse).
- Eissler, K. R. (1995): Das Ende einer Illusion. Sigmund Freud und sein 20. Jahrhundert. In: *PSYCHE*, Jg. 49, S. 1196-1210.
- Eitingon, M. (1925): Eröffnungsrede zur Konferenz über Ausbildungsfragen der IPV. In: *Intern. Zeitschr. f. Psychoanalyse*, Bd. 11, Korrespondenzblatt der IPV.
- Erdheim, M. (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß. Frankfurt (suhrkamp).
- (1988): Über die vielseitige Verwendung der Sexualität in der Wissenschaft. In: Ders.: *Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur*. Frankfurt (suhrkamp).
- Erikson, E. H. (1970): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart (Klett).
- (1971): *Kindheit und Gesellschaft*. 4. Aufl., Stuttgart (Klett).
- Fischer, G. und M. Becker-Fischer (1990): Funktionen und Funktionsteilung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: *DPV-Info* Nr. 8, S. 13-17.
- Freitag-Becker, E. (1995): Supervisionsausbildung im Feld. In: *DGSv-aktuell*. Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Supervision, Nr. 3, S. 14-16.
- Freud, A. (1948): Bemerkungen zur Aggression. In: Dies. (1980): *Die Schriften der Anna Freud*, Bd. IV, S. 1945-1956. München (Kindler).
- Freud, S. (1895d): Studien über Hysterie. Studienausgabe Bd. 1, S. Fischer (Frankfurt).
- (1904a): Die Freudsche psychoanalytische Methode. S. A., Ergb. Frankfurt (S. Fischer).
- (1921c): Massenpsychologie und Ich-Analyse. S. A., Bd. 9, Frankfurt (S. Fischer).
- (1923a): ‚Libidotheorie‘ und ‚Psychoanalyse‘. G. W., Bd. 13, S. 211-233.
- (1923b): Das Ich und das Es. S. A., Bd. 3, Frankfurt (S. Fischer).
- (1927c): Die Zukunft einer Illusion. S. A., Bd. 9, Frankfurt (S. Fischer).
- (1930a): Das Unbehagen in der Kultur. S. A., Bd. 9, Frankfurt (S. Fischer).
- (1933a): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. S. A. Bd. 1, Frankfurt (S. Fischer).
- Hennige, U. (1995): Zeitgemäßes und Unzeitgemäßes. In: *supervision*. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 28, S. 75-85.
- Horkheimer, M. (1936): *Autorität und Familie*. Paris (Raubdruck).
- Holder, A. (1976): Freuds Theorie des psychischen Apparates. In: Eicke, D. (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts II. Freud und die Folgen (1)*, S. 226-266.
- Horn, K. (1970): Aspekte der Ich-Psychologie Heinz Hartmanns. In: Mitscherlich, A. u. a.: *Über Psychoanalyse und Soziologie*. *PSYCHE*, Jg. 11, S. 166-172.
- Jordi, W. (1990): Aus der Geschichte des Berufsverbandes für Supervision und Praxisberatung. In: *psychosozial*, Jg. 13, Heft 1, S. 41-56.
- Kennel, R. (1992): Die Leicester-Konferenz. In: *DPV-Info* Nr. 12, S. 18-22.
- Lang, A. (1979): Die Feldtheorie von Kurt Lewin. In: *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Bd. VIII. *Lewin und die Folgen*, hrsg. von A. Heigl-Evers. Mithrsg. U. Streeck. Zürich (Kindler).
- Leinfelder, F. (1994): Die Steuerung der Prozeßdynamik in der Gruppen- und Teamsupervision. In: *FoRuM Supervision*, Jg. 2, Heft 3, S. 96-110.
- Leuschner, G. (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung. In: *FoRuM Supervision*, Jg. 1, Heft 1, S. 1-32.
- (o. J.): Der Teamsupervisor als Leiter des Settings. Arbeitspapier des FIS, unveröffentlicht.
- Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt (suhrkamp).
- (1973): Über den Gegenstand der Psychoanalyse; oder: Sprache und Interaktion. Frankfurt (suhrkamp).
- Nellessen, L. (1995): Intervention und Interventionsstrategien in der Supervision. In: *supervision*. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 28, S. 5-15.
- Pagès, M. (1973): Das Laboratorium mit flexiblen Strukturen. In: *Gruppendynamik*. Jg. 4, Heft 1, S. 18-26.

- Parin, P. (1969): Freiheit und Unabhängigkeit. Zur Psychoanalyse des politischen Engagements. In: Parin (1978) S. 20-33.
- (1977): Das Ich und die Anpassungsmechanismen. In: Parin (1978) S. 78-111.
- und G. Parin-Matthéy (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ich und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. In: Alexander Mitscherlich zu ehren. Provokation und Toleranz. Festschrift für Alexander Mitscherlich, hrsg. von S. Drews, R. Klüwer, A. Köhler-Weisker, M. Krüger-Zeul, K. Menne, H. Vogel. Frankfurt (suhrkamp). Wiederabdruck in: Ders. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studien: S. 112-133. Frankfurt (Syndikat).
- Rappe-Giesecke, K. (1990): Theorie und Praxis der Gruppen und Teamsupervision. Berlin/New York (Springer).
- (1995): Stichwort: Balintgruppenarbeit. In: *supervision*. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 27, S. 34-36.
- Sandler, J., Dare, C., Holder, A.: Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie. Stuttgart (Klett).
- Schüle, J. A. (1977): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt (Syndikat).
- (1978): Das Gesellschaftsbild der Freudschen Theorie. Frankfurt/New York (Campus).
- Whitebook, J. (1995): Athen und Mykene. Zur Integration klassischer und neuerer psychoanalytischer Theorie. In: *PSYCHE*, Jg. 49, Heft 3, S. 207-226.
- Winnicott, D. W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München (Kindler).
- Wittenberger, G. (1993): Über die Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung. Aspekte angewandter Psychoanalyse. In: *FoRuM Supervision*, Heft 1, S. 33-54.
- (1995): Das „Geheime Komitee“ Sigmund Freuds. Institutionalierungsprozesse in der Psychoanalytischen Bewegung zwischen 1912 und 1927. Tübingen (edition diskord).
- Zeillinger, G. F. (1992): Wie notwendig ist das Irrationale? – oder die unmögliche Kunst, auf dem Ast sitzenzubleiben, den man abzusägen vorgibt. In: Wiese, J. (Hrsg.): Chaos und Regel. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).

Inge Zimmer

Abhängigkeit und Freiheit: Zum Umgang mit Autorität in der Supervision

Zusammenfassung: Die Autorin betrachtet den Autoritätsbegriff und seine wechselnden Bedeutungen im Wandel der Jahrhunderte. Sie beschreibt psychoanalytische Verstehenszugänge zur Verinnerlichung erster Autoritätsbilder als Über-Ich und ihrer Projektion im Umgang mit späteren Autoritäten. Dabei grenzt sie sich von der rein männlich-väterlichen Assoziation mit Autorität ab und weist auf den Einfluß mütterlicher Autorität im kindlichen Entwicklungsprozeß hin. Im letzten Teil der Arbeit geht sie der Frage nach dem Umgang mit Autorität in der Supervision und entsprechenden Lernangeboten im Rahmen der Supervisionsausbildung nach.

“Um die Freiheit zu verstehen,
muß man den Begriff der Autorität
verstehen.“

(Hannah Arendt „The Origins of Totalitarianism“, New York 1960)

Für die Entscheidung, mich anlässlich Gerhard Leuschners 60. Geburtstag mit dem Thema Autorität auseinanderzusetzen, gab es mehrere Motivationen. In Supervisionskursen und Balintgruppen mit jungen SupervisorInnen war mir schon länger aufgefallen, wie schwer es fällt, die eigene Autorität als SupervisorIn wahrzunehmen und zu akzeptieren, daß diese neue Rolle auch mit entsprechenden Übertragungen und Autoritätskonflikten von SupervisorInnen verbunden ist. Ich hatte oft erlebt, wie groß die Angst ist, autoritär zu wirken und wie schwer die Unterscheidung zwischen dem Einnehmen einer Autoritätsrolle und autoritärem Verhalten fällt, und ich kannte mein eigenes Erschrecken, wenn mich jemand als autoritär erlebte. Hinzu kam, daß mir in der Zusammenarbeit mit einigen KollegInnen zunehmend bewußt wurde, daß ein Teil unserer Konflikte (die dann zu einer Trennung führten) aus einem unterschiedlichen Verständnis und Umgang mit unserer Leitungs- und Autoritätsrolle resultierten. Und außerdem paßte das Thema ausgezeichnet zum Anlaß des Schreibens, da Gerhard Leuschner im Rahmen meiner beruflichen Entwicklung eine wichtige Autorität darstellte.

Ich hatte also Lust, mich eingehend mit der Frage, was Autorität eigentlich ist und welche Bedeutung ihr in der Supervision zukommt, zu

beschäftigen. Dabei war mir schnell klar, daß meine Auseinandersetzung sowohl die historisch-politische Dimension als auch einen psychologischen Zugang beinhalten sollte. Als ich dann begann, mich in die entsprechende Literatur einzulesen, stellte ich mit wachsender Überraschung fest, daß der Autoritätsbegriff konsequent von den Römern bis ins 20. Jahrhundert – gleichgültig ob in politischen, pädagogischen oder psychologischen Texten – ausschließlich in Verbindung mit männlicher und väterlicher Autorität beschrieben wurde. Dies irritierte und ärgerte mich.

Stellen Mütter keine Autoritäten dar? Entwickelt sich – psychoanalytisch betrachtet – das Über-Ich nur in der Auseinandersetzung mit dem Vater? Was war mit den weiblichen Autoritäten, die in meiner Sozialisation zur Identitätsentwicklung beigetragen hatten? Müssen Supervisorinnen nicht genauso wie Supervisoren lernen, ihre eigene Autorität zu entwickeln und entsprechenden Übertragungs- und Auseinandersetzungsangeboten standzuhalten?

Ich entschied mich, in diesem Aufsatz auch der Frage nach weiblicher Autorität nachzugehen.

Der Wandel des Autoritätsbegriffs von den Römern bis zur Französischen Revolution

Beschäftigt man sich mit den Ursprüngen und wechselvollen Bedeutungen des Autoritätsbegriffs in unterschiedlichen Epochen und Gesellschaftssystemen, so kann man feststellen, daß das Wort Autorität zu den ältesten politischen Vokabeln gehört, die über die Jahrhunderte bedeutsam geblieben sind. Die jeweils positive oder negative Bewertung des Begriffs hing immer eng mit der definitorisch wechselhaften Nähe oder Distanz zum Machtbegriff zusammen.

Ich beziehe mich bei der geschichtlichen Darstellung vorrangig auf Theodor Eschenburg, der in seinem Buch „Über Autorität“ (1965) einen ergiebigen Einblick in die Umprägungen des Begriffs ermöglicht.

Da die wechselvollen Bedeutungen des Autoritätsbegriffs sowohl von historischem und politischem Interesse sind als auch einen unmittelbaren Bezug zur beratenden Rolle des Supervisors/der Supervisorin zulassen, lohnt es meiner Ansicht nach, sich etwas ausführlicher mit dem Wandel des Begriffs im Verlauf der Jahrhunderte auseinanderzusetzen.

Autorität kommt vom lateinischen Wort *auctoritas* und dieses von *auctor*, einer Ableitung des Wortes *augere*. *Augere* heißt vermehren, zunehmen, wachsen lassen, auch fördern. Jemandem *auctor* sein hieß, die von dem anderen auszuführende Handlung maßgeblich und wirkungsvoll

zu beraten. Dabei war der Ratgebende aufgrund seiner besonderen Einsicht befugt. „*Auctoritas* bewirkte freiwillige Unterwerfung unter den helfenden Rat eines anderen im Vertrauen auf dessen Überlegenheit“. (Richard Heinze, *Auctoritas*, zitiert nach Th. Eschenburg, S. 12). *Auctoritas* war somit nie ein Befehl. Sie erfolgte immer aufgrund einer freiwilligen Bevollmächtigung und war helfend und selbstlos. Die Bevollmächtigung erfolgte auf der Basis von Vertrauen in die Persönlichkeit des Ratgebers.

Zur Zeit der römischen Könige (bis 510 v. Chr.) bildeten die (natürlich männlichen) Häupter der ältesten und reichsten Familien einen Ältestenrat. Man nannte sie *patres*, ihre Nachfolger waren die Patrizier. Als Senat hatten sie verbindliches Beratungsrecht. Cicero (104-43 v. Chr.) unterschied in seinen Schriften über die römische Verfassung zwischen *auctoritas* und *potestas*. *Potestas* war die Amtsgewalt der Magistraten, *auctoritas* die beratende Autorität des Senats. Man unterschied zwischen institutioneller und persönlicher *auctoritas*, deren Wechselwirkung darin bestand, daß die institutionelle *auctoritas* des Senats durch die persönliche Autorität eines großen Anteils seiner Mitglieder bewahrt wurde.

Cicero übertrug den Autoritätsbegriff aus dem rechtlich-politischen Bereich unter Berufung auf Plato in den wissenschaftlichen. Eine solche unpolitische Autorität hatte ihre Wurzeln in der griechischen Gedankenwelt und bedeutete eine Überlegenheit durch Bildung, Klugheit und Weitsicht.

„*Auctoritas maiorum* (wörtlich: das Vorbild der Größeren) war in Rom der moralisch-politische Maßstab schlechthin“ (Arendt 1957). Autorität wurde auch durch die Tradition, durch Vorfahren verkörpert. Daher liegt es nahe, daß in Zeiten der politischen und sozialen Umwälzungen mit den Traditionen auch die Autorität fragwürdig wird. Angefangen von den politischen und sozialen Umwälzungen im 2. Jahrhundert v. Chr., in der Reformation, in der Aufklärung, in der Französischen Revolution bis hin zur antiautoritären Bewegung der 68er Jahre wurden Tradition und Autorität gleichzeitig bekämpft.

Ihrem ursprünglichen Wesen nach wird durch die *auctoritas* die Freiheit nicht beeinträchtigt. Niemand war verpflichtet, den eingeholten Rat anzunehmen. Je entschiedener jedoch das römische Recht einem einzelnen Mann Entscheidungsbefugnis gab, desto bestimmter wurde dessen Verpflichtung, „vorher den Fall einer von ihm versammelten Anzahl geeigneter Männer vorzutragen, in der Hoffnung, daß durch die Beratung durch geistig qualifizierte, moralisch hochstehende und unparteiische Berater eine umsichtige und vielseitige, von Eigennutz, Eitelkeit, Furcht und Abhängigkeit gefilterte Entscheidung getroffen werden konnte“ (Theodor Mommsen, *Römisches Staatsrecht*, zitiert nach Th. Eschenburg). Der

Fragende sollte aus seiner subjektiven Betroffenheit und Verstrickung herausgelöst werden. F. Bacon (Über das Beraten, 1940) schreibt in seinem Essay, daß Macht sich dem Rat vermählt. Auch in der späteren Geschichte ist die Kombination von Entscheidungsfreiheit und Beratungszwang Staatspraxis – bis hin zur Demokratie.

Seit dem 2. Jahrhundert wurde das Römische Reich von altpersischen und hellenistisch-orientalischen Herrschaftsformen beeinflusst und auctoritas wurde zum Ausdruck der kaiserlichen Vollgewalt. Auch die katholische Kirche bediente sich des Wortes auctoritas. Es bezeichnete die kaiserlichen Gesetze und die kirchlichen Gebote und wurde nun mit dem Anspruch an Gehorsam verknüpft.

Im Mittelalter wurde die Autorität das Übergeordnetsein im weltlichen oder kirchlichen Amt – eine Autorität der Institution also, unabhängig von den persönlichen Eigenschaften der Amtsträger. Rechtliche Autorität war die wirksame Befehlsgewalt, die einer Gesellschaft das Gemeinwohl auferlegte. Autorität wurde hier also zur gesellschaftlichen Ordnungs- und Herrschaftsgewalt. Die Kirche stand selbständig neben dem Staat, und die „unfehlbare Lehrautorität“ des Papstes fand hier ihre Anerkennung.

Die Reformation verwarf die institutionelle Autorität der an römischer Herrschaftstradition orientierten hierarchischen Papstkirche. Sie stellte an die Stelle der Amtsautorität des Papstes die Autorität der Bibel.

Im Laufe der weiteren Entwicklung verdrängte bei Luther das Wort Obrigkeit das Wort Autorität, und dadurch wurde der Autoritätsbegriff wieder im Sinne seiner früheren Bedeutung auf persönlich-menschliche Autorität eingegrenzt.

Erst nach Luther trat Autorität in gebildeten Kreisen als ein der Obrigkeit zugeordnetes Wort wieder auf. Die Forderung nach Ergebnis gegenüber Autorität der Obrigkeit führte zu neuen Werten und Tugenden wie Gehorsam und Unterordnung, auf denen auch das preußisch-deutsche Beamtenumt basierte.

Um 1500 war das deutsche Wort Autorität aufgekommen, und zwar zunächst im Sinne der überlegenen Persönlichkeit. Das lateinische Wort potestas wurde durch das Wort Macht ersetzt. Macht und Autorität galten als die beiden sich in Wechselwirkung ergänzenden Momente echter Herrschaft.

In der Aufklärung setzte dann die Abkehr von der kirchlich-religiösen Autorität ein. Vernunft wurde an die Stelle des Glaubens gesetzt. Der mündige Mensch bedurfte nicht mehr der überirdischen Autorität.

Weder durch Reformation noch durch Aufklärung wurde jedoch der Autoritätsbegriff zerstört. Die Autorität wurde vielmehr jetzt von der Vernunft abgeleitet. Nach Kant herrschte Autorität nur mit Zustimmung

des Volkes, und der Staat sollte durch rationale Autorität regiert werden.

Seit dem Mittelalter war die patriarchalische Ordnung das bestimmende Prinzip. Hannah Arendt (1957, S. 167) führt die Stabilität dieser Gesellschaftsordnung auf die „Dreieinigkeit von Autorität – Tradition – Religion“ zurück. Dieses alte Autoritätsgefüge wurde zuerst in Frankreich durch den Sturz des Königtums, die Aufhebung der Rechte des Adels und der Kirche und den Versuch, eine egalitäre Demokratie zu gründen, in seinen Grundfesten erschüttert.

Goethe, der den Auslauf des aufgeklärten Absolutismus, die Französische Revolution und das Aufkommen des Konstitutionalismus erlebt hatte, verwandte das Wort Autorität in großer Breite: positiv, skeptisch und negativ; im Sinne von persönlicher, rollenbezogener, wissenschaftlicher, politischer und künstlerischer Geltung; also – wie er selbst sagt – im Sinne von Meisterschaft und von Ansehen fördernder, aber auch belastender Überlieferung.

Das 20. Jahrhundert

Seit der Französischen Revolution verlor die vorgegebene, religiös begründete Autorität in anderthalb Jahrhunderten mehr und mehr an Geltung. Es hielten sich aber traditionelle Autoritätsvorstellungen in den nichtstaatlichen Bereichen, und der demokratische Autoritätsbegriff gelangte erst ganz allmählich ins Bewußtsein. Die Legitimationsbasis der demokratischen Autorität ist die demokratische Legalität. Auch die Demokratie hat Bedürfnisse nach Autorität der staatlichen Institutionen. Anstelle der Herrschaftsautorität tritt die Auftragsautorität.

Das 20. Jahrhundert ist in seinen Autoritätsdefinitionen geprägt von den beiden Weltkriegen.

1908 machte der Soziologe Georg Simmel (Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, 1923) in seiner Beschreibung von Autorität deutlich, daß Autorität eine Freiheit des der Autorität Unterworfenen voraussetzt und nicht auf Zwang ausgerichtet ist.

Ganz anders Max Weber nach dem 1. Weltkrieg (Politik und Beruf 1958). Er setzte Autorität und Herrschaft gleich. Seine vorwiegend zur potestas der Römer neigende Begriffsprägung hat den Sprachgebrauch der 20er Jahre stark beeinflusst. Für ihn war das Wort autoritär das Adjektiv zum Substantiv Autorität.

In der Autoritätskrise der 20er Jahre entwickelte sich eine Sehnsucht nach einer neuen politischen Autorität.

Nach dem Wahlerfolg der NSDAP 1931 wurde aus den autoritären Tendenzen der Bismarck-Ära durch Hitler und seine Partei eine totalitäre Diktatur, in der das Wort Autorität – als totale Autorität, die jede Freiheit ausschloß – schon bald durch den Begriff des großen Führers ersetzt wurde.

S. Freud hatte um die Jahrhundertwende die Autorität zu einem Gegenstand psychoanalytischer Untersuchungen gemacht, indem er darauf hingewiesen hatte, daß im Seelenleben des einzelnen der andere als Vorbild, als Objekt vorkommt (Massenpsychologie und Ichanalyse, S. 261). Marcuse schrieb, daß Freud die Triebtendenzen und seelischen Mechanismen, die aktive und passive Autoritätseinstellungen in verschiedenen Formen entstehen lassen, aufgedeckt habe. M. Horkheimer, Th. W. Adorno, M. Marcuse und E. Fromm nahmen Freuds psychoanalytische Erkenntnisse als Grundlage für ihre soziologischen und sozialpsychologischen Forschungen. Die Frage nach Sinn und Wesen der Autorität stand seit Beginn der 30er Jahre im Mittelpunkt ihrer Bemühungen. Sie verlegten nach der Machtergreifung Hitlers und der Nationalsozialisten ihr Institut für Sozialforschung ins Ausland. 1935 erschienen zwei Sammelbände „Autorität und Familie“, in denen sie nach den Ursachen für Hitlers Machtergreifung suchten. Nach der Rückkehr Horkheimers aus Amerika (1949) gründete er mit Adorno die Frankfurter Schule, die psychoanalytische Erkenntnisse mit soziologischen Theorien verknüpfte. Ihre kritische Theorie führte zur Initialzündung der Studentenbewegung. Zentralangriffsobjekt der 68er Bewegung war die Autorität. Der Kampf richtete sich gegen traditionelle, persönliche und institutionelle Autoritäten. Das Wort Autorität wurde jetzt ebenso peinlich vermieden wie in der Französischen Revolution. Wer für sich oder andere Personen oder Institutionen Autorität beanspruchte oder irgendeine Autorität respektierte, galt als autoritär.

Rudi Dutschke redete seine Zuhörer als Antiautoritäre an. Autoritätsangst löste so die Autoritätssucht ab. Um sich von ihr zu befreien, wollte man jegliche Autorität abbauen. Diese radikale Ablehnung jeglicher Autorität führte später auch zu einer Bekämpfung der „Väter“ der Frankfurter Schule, die zu „Verrätern“ wurden, als sie vor gewaltsamen Provokationen warnten. Dabei wurde nicht gesehen, daß die antiautoritäre Bewegung längst neue Autoritäten (Che-Guevara, Mao, Marx, Engels u. a. m.) ins Leben gerufen hatte.

Soziologische Definition von Autorität

Norbert Martin (1973) begründet soziologisch, warum die Alternative von Autorität einerseits und Mündigkeit andererseits eine falsche Alterna-

tive ist, da sie (wie die antiautoritäre Bewegung) die Auflösung von Autorität nahelegt.

Er weist darauf hin, daß bei der Betrachtung von persönlicher Autorität die spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Aspekte mit in den Blick genommen werden müssen. Der Mensch gilt soziologisch betrachtet als Träger einer sozialen Funktion (Rolle, Amt), der sein Handeln nach sozialen Normen ausrichtet. Diese Normen erschließen sich nur auf dem Hintergrund des gesamten Systems und seiner Struktur. Diese in jeder Gruppe, Institution/Gesellschaft festzustellende Struktur konstituiert Führung und Autorität als Teilhabe an der Vergegenwärtigung der sozialen Gruppe und der sie bildenden Normen. Diese strukturelle Autorität liegt hinter jeder konkreten sozialen Manifestation von Autorität und Autoritätsträger. Mündigkeit kann auf diesem Hintergrund nicht das Freisein von oder die Ablehnung jeglicher Autorität sein, sondern nur die Einsicht in die mit der Gruppe gegebene Struktur der Normen, die sich u. a. in Autorität niederschlägt. Die Vorspiegelung von Mündigkeit als Autoritätsfreiheit ist selbst manipulativ, und der Glaube an völlige Ungebundenheit und Freiheit selbst Ausdruck von Unmündigkeit. Mündigkeit kann auf dem Hintergrund des Verständnisses der strukturellen Autorität vielmehr als Einsicht in den strukturellen Zusammenhang des Systems, die Reflexion darüber und die freigewählte Zustimmung zur Mitgliedschaft und damit Unterstellung unter bestimmte Normen und ihren strukturellen Ausdruck in Positionen, Rollen und Autoritäten verstanden werden.

Das schließt im konkreten Fall nicht die Auflehnung gegen Autoritätsträger aus, wenn diese mit Zwang und Gewalt arbeiten oder sich fälschlicherweise als legitime Träger der strukturellen Autorität definieren. Jeder Anspruch auf Kritikverzicht stellt einen Macht- und Autoritätsmißbrauch dar.

In mehreren Aufsätzen zum Thema „Freiheit und Autorität als Grundlage der modernen Demokratie“ (1982) wird die Aufrechterhaltung von Autorität als Stabilisierung der Demokratie bezeichnet.

Das existentielle Zusammenspiel von Autorität und Freiheit wird als Eckpfeiler der Demokratie bezeichnet. Die Begrenzung der Freiheit liegt in der Bejahung von Werten, die für die Erhaltung eines freiheitlichen Zusammenlebens notwendig sind (Bossle 1982).

Friedrich (1974) bringt Autorität in Verbindung mit Werten, die dem Kind durch die Eltern vermittelt und begründet werden, so wie auch von den Gründern und Repräsentanten von Institutionen Begründungen für ihre Werte und Normen zu verlangen sind, wenn sie als Autorität gelten sollen.

So begründet er Verlust und Gewinn von Autorität unmittelbar mit dem Wandel von Werten. „Eine Revolution ist somit kein Autoritätssturz, sondern sie ersetzt eine Autorität durch eine andere“ (S. 64). Deshalb hält er es für unabdingbar, daß Macht an Autorität gebunden ist – an Autorität, die eine Kommunikation ermöglicht, die Begründungen der Autorität zur Diskussion stellt und in der Autorität und Freiheit deshalb nicht im antithetischen, sondern im komplementären Verhältnis zueinander stehen.

Psychoanalytische Erklärungsmodelle zum Verständnis väterlicher und mütterlicher Autorität

Es ist überraschend, mit welcher Hartnäckigkeit sich die ausschließlich männlich-väterliche Zuschreibung von Autorität bis in unsere Zeit erhält. Bedenkt man jedoch, daß der Autoritätsbegriff immer in Verbindung mit öffentlichen, gesellschaftlich anerkannten Rollen gebraucht wurde und diese in Geschichte und Kultur fast ausschließlich männlich besetzt waren, daß zudem die Familie als „Medium der Gesellschaft“ (Fromm 1935) die ökonomische und gesellschaftliche Rolle des Mannes widerspiegelt, so verwundert es nicht, daß die Bedeutung mütterlicher und weiblicher Autorität keinen angemessenen Platz in der entsprechenden Literatur fand.

Auch die Psychoanalyse trug zur Manifestation der Gleichsetzung von Autorität und väterlicher Rolle bei, indem sie lange Zeit die Entstehung des kindlichen Über-Ichs – die Verinnerlichung von Autorität also – vorrangig mit der Bewältigung des Ödipuskomplexes gleichsetzte (wobei als Über-Ich das Vorhandensein internalisierter Normen und Werte, Gebote und Verbote bezeichnet wird). Diese kindliche Entwicklungsphase wird von Freud für den kleinen Jungen beschrieben, der sich mit dem väterlichen Inzestverbot identifiziert und so seine inzestuösen (auf die Mutter gerichteten) und aggressiven (auf den Vater gerichteten) Triebrengungen abwehren kann. Er verinnerlicht also die väterliche Autorität und bündigt so seine Kastrationsangst.

Nun muß man allerdings fragen, wie sich dieser Prozeß – in Abgrenzung zum Jungen – für das kleine Mädchen gestaltet, und ob nicht die Bedeutung der Mutter für die Über-Ichentwicklung von Kindern beiderlei Geschlechts in der präödpalen Phase bedeutend größer ist als häufig angenommen.

Diesen Fragen auf eine ihnen angemessene Weise nachzugehen, bedürfte eines eigenen Aufsatzes und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich möchte daher hier nur kurz zwei Aspekte nennen: Zum

einen die Beschreibungen der präödpalen Entwicklungsphase und der sog. Vorstufen der Über-Ichentwicklung durch Analytikerinnen aus der Zeit Freuds; zum anderen den Hinweis auf neuere Theorien zur weiblichen Über-Ichentwicklung.

Der Wiener Staatsrechtler Hans Kelsen (1920) sagt: „Denn die soziale Autorität wird – das lehrt psychologische und psychoanalytische Erfahrung – als väterliche Autorität imaginiert. Die soziale, ebenso wie die religiöse, wie überhaupt jede Autorität, wird ursprünglich so erlebt wie die erste Autorität, die in das Leben des werdenden Menschen eintritt: als Vater.“

Es bedarf schon einer massiven Ignoranz, den Vater als erste Autorität im kindlichen Leben zu nennen.

Die Mutter als erstes Liebesobjekt ist diejenige, die von dem Kind mit ersten Frustrationen identifiziert wird, und die ihm die ersten Verbote entgegensetzt.

Melanie Klein (1932) beschreibt die Phase der ersten Frustrationserlebnisse und die damit verbundenen Unlustgefühle in der oralen Phase als die Entstehung eines archaischen Über-Ichs. Anna Freud (1956) definiert als Vorläufer des Über-Ichs den kindlichen Versuch, sich wie in frühesten Zeiten mit der Mutter eins zu fühlen. In einer Zeit, in der es noch keine scharfe Trennung zwischen innen und außen gibt, fällt dem Über-Ich die Funktion zu, „eine Wahrnehmungs- und Wirklichkeitsidentität zu schaffen“ (Trimborn 1979). Das frühe Ich versucht durch Vermeidung von Gefahren die Symbiose zu erhalten. Die Identifikation mit den mütterlichen Verboten wird zu einem Verschiebungssersatz für die angestrebte Identifizierung mit der Mutter.

Mechthild Zeul (1995) bezieht sich auf Doris Bernstein, wenn sie darauf hinweist, daß die Entstehung des weiblichen Über-Ichs längst vor der ödpalen Phase innerhalb der frühen Mutter-Kind-Interaktion stattfindet und sich aus dem Umgang des kleinen Mädchens mit seinem Genitale und den damit verbundenen Phantasien entwickelt. Als Inhalte des weiblichen Über-Ichs nennt sie Gebote, Verbote und Ideale, so, wie sie sich im Verlauf der weiblichen Entwicklung über die Abwehrprozesse herausgebildet haben. Die Stärke des Über-Ichs führt sie auf die Identifikation mit einer als omnipotent erlebten Mutter und auf Angst vor ihr aufgrund von Verboten der Befriedigung analer und genitaler Triebwünsche zurück. In diesem frühen Entwicklungsstadium sind die Grenzen zwischen Selbst und Objekt noch fließend, und das kleine Mädchen nimmt sein Liebesobjekt Mutter noch unscharf wahr. Genitale und anale Triebbefriedigung (die aufgrund der besonderen genitalen Ausstattung des Mädchens nicht als voneinander getrennt erlebt werden) und die Verbote

führen zu einer hohen Flexibilität in der Struktur des weiblichen Über-Ichs.

Schon diese kurzen Hinweise auf Entwicklungsprozesse in der präödiptalen Phase machen unmißverständlich klar, welche Bedeutung mütterlicher Autorität für die Über-Ichentwicklung zukommt, und daß die kindliche Auseinandersetzung mit Autorität eine Auseinandersetzung mit mütterlicher und väterlicher, mit weiblicher und männlicher Autorität bedeutet.

Erich Fromm beschreibt im sozialpsychologischen Teil der Untersuchungen zu Autorität und Familie (1935), wie im weiteren Verlauf der Entwicklung das Über-Ich auch die Einflüsse jener Personen annimmt, die an die Stelle der Eltern treten – Lehrer, Vorbilder u. ä. Auch hier kommt weiblichen Autoritäten in der Rolle von Kindergartenmitarbeiterinnen und Grundschullehrerinnen wieder eine große Bedeutung zu.

Durch Identifizierung mit den frühen Autoritäten und die Verinnerlichung ihrer Ge- und Verbote wird das Über-Ich als eine Instanz mit den Attributen der Moral und der Macht bekleidet. Ist aber diese Instanz erst einmal aufgerichtet, so vollzieht sich dann auch immer wieder der umgekehrte Vorgang: Das Über-Ich wird immer wieder auf die in der Gesellschaft herrschenden Autoritäten projiziert. Das Über-Ich stattet die faktischen Autoritäten mit den Eigenschaften seines eigenen Über-Ichs aus. Durch diesen Akt der Projektion werden die Autoritäten weitgehend der rationalen Kritik entzogen. Sie werden idealisiert und von neuem verinnerlicht. So kommt es zu einem dialektischen Verhältnis von Autorität und Über-Ich: Das Über-Ich ist eine Verinnerlichung der Autorität, die Autorität wird durch Projizierung der Über-Icheigenschaften verklärt und in dieser verklärten Gestalt wiederum verinnerlicht.

In der Soziologie (Zimmer 1995) beschreibt der „Mechanismus der komplementären Verschiebung“ die Tendenz, Inhabern von Machtrollen mehr Macht zuzuschreiben, als ihrer Position zusteht. Damit vergleichbar weist Norbert Martin (1973) auf die Tendenz hin, die Autorität, die jemand auf einem definierten Gebiet besitzt, auf andere Gebiete ausstrahlen zu lassen. Beide Tendenzen lassen sich auf dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Projektionsmechanismen erklären.

Zum Umgang mit Autorität in der Supervision

Es ist naheliegend, daß in unserer Zeit – d. h. einer Zeit nach den Schrecken des Dritten Reiches – kein ungebrochener Umgang mit eigener und fremder Autorität möglich ist. Aber gerade weil wir auf dem Hintergrund unserer unverarbeiteten jüngsten Geschichte dazu neigen, Autorität und

Abhängigkeit mit autoritärem Totalitarismus zu assoziieren und Autorität per se als etwas Gefährliches und Abhängigkeit als etwas zu Vermeidendes zu betrachten, ist es wichtig, sich mit der Frage von Autorität auseinanderzusetzen.

R. Sennett (1990) schreibt, daß die Autorität im modernen Bewußtsein den Status eines Tabus erlangt hat und damit – wie jedes Tabu – zu Manipulationen verlockt. Wir kennen alle Institutionen, in denen die offizielle Ausübung einer Leitungsrolle tabuisiert ist, sich aber gerade dadurch Machtausübung subtilere Wege sucht und jeder Kontrolle entzieht. „Solange man das Bedürfnis nach wirklichen Autoritätsgestalten nicht als eine positive, dem Erwachsenen gemäße Haltung akzeptiert, bleiben die verschleierte Autoritätsgestalten unangefochten“ (Sennett, S. 15).

Es kann also nicht darum gehen, Autorität abzuschaffen oder zu verschleiern, sondern ein Verständnis zu entwickeln, das sich von dem des tyrannischen Herrschers abgrenzt, sich auf die Ursprünge des Begriffs besinnt und das die Reflexion aller mit Autorität verbundenen Wünsche, Ängste, Erfahrungen und Phantasien ermöglicht.

Ohne Autorität ist keine Identitätsentwicklung möglich. SupervisorInnen wollen zur professionellen Identitätsentwicklung ihrer SupervisandInnen beitragen. Sie müssen also Autorität wahrnehmen.

Autorität als Supervisor, als Supervisorin wahrzunehmen, bedeutet in meinem Verständnis dreierlei:

- Die Ausübung der beratenden auctoritas im ursprünglichen Sinne.
- Die Fähigkeit einer Beziehungsgestaltung mit (freiwillig) Abhängigen, die Entwicklung von Ich-Stärke und Mündigkeit ermöglicht.
- Die Bereitschaft, die vielfältigen Übertragungen von SupervisandInnen auf dem Hintergrund von deren früheren und gegenwärtigen Autoritätsbeziehungen wahrzunehmen, ihnen standzuhalten und sie der Reflexion zugänglich zu machen.

Zu 1: Die Ausübung der beratenden auctoritas:

Zur Erinnerung: Im ursprünglichen Sinne des Wortes geht es darum, die von anderen zu treffenden Entscheidungen und auszuführenden Handlungen maßgeblich und verantwortlich zu beraten. Die Beratung erfolgt aufgrund einer freiwilligen Bevollmächtigung auf der Basis von Vertrauen in die Persönlichkeit, die Kompetenz und die Unparteilichkeit des Beraters (der Beraterin) mit dem Ziel, dem Fragenden zu ermöglichen, sich aus den subjektiven Verstrickungen zu lösen und eine umsichtige, der Aufgabe angemessene Entscheidung treffen zu können. Der Rat kann angenommen und abgelehnt werden. Die beratende Autorität berät ohne Eigennutz, Eitelkeit, Furcht und Abhängigkeit.

Nimmt man diese ursprüngliche Definition von Autorität ernst, so stellt sie hohe Ansprüche an SupervisorInnen: an Persönlichkeit, Kompetenz und Unparteilichkeit. In diesem Anspruch liegt die Notwendigkeit begründet, supervisorische Arbeit der ständigen Reflexion und Selbstreflexion zu unterziehen und im Rahmen von Fortbildung die persönliche und fachliche Kompetenz zu erweitern. Eine solche beratende Autorität kann sich nicht auf ihre Rollenmacht oder äußere Kontrakte berufen; ihre Akzeptanz beruht auf Vertrauen, das es immer wieder zu erarbeiten gilt.

Ein so definiertes Beraterisches Selbstverständnis basiert auf der Trennung von entscheidender Machtposition und beratender Rolle, legt also nahe, daß die Verknüpfung der Beraterischen Tätigkeit mit einer leitenden Rolle und die Einbezogenheit in die Institution und damit verbundene Interessen für die SupervisorInnenrolle ein Problem darstellen.

Zu 2: Die Fähigkeit einer Beziehungsgestaltung mit (freiwillig) Abhängigen, die Entwicklung von Ich-Stärke und Mündigkeit ermöglicht.

Adorno (1971) formuliert, daß die Forderung nach Mündigkeit in einer Demokratie selbstverständlich sei. Er bezieht sich auf Kant, der von einer selbstverschuldeten Unmündigkeit spricht, wenn die Ursachen derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern am Mangel des Muts liegen, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Um aber diesen Mut und die damit verbundene Mündigkeit entwickeln zu können, bedarf es der Beziehung zu Autoritäten, der Akzeptanz von Abhängigkeit und der Auseinandersetzung und allmählichen Ablösung. Adorno nennt es eine Paradoxie, daß dem Prozeß der Mündigwerdung das Moment von Autorität vorausgeht, daß es in diesem Prozeß der Identifikation und Ablösung nur mit einer Autorität geht, diese sich aber letztlich überflüssig machen muß. Identitätsfindung ist ohne die Begegnung mit Autorität nicht möglich.

Ich halte es für eine wesentliche supervisorische Aufgabe, durch Aufklärung an der Entwicklung innerer und äußerer demokratischer Strukturen mitzuarbeiten. Das bedeutet, daß SupervisorInnen als Autorität Positionen und eine Beziehung anbieten können, die Identifikation, Abgrenzung, Auseinandersetzung und Ablösung ermöglicht, um so zu einer wachsenden Mündigkeit von SupervisandInnen beizutragen.

Carl-Josef Friedrich (1974) (er bezieht sich bei seiner Beschreibung von Autorität auf liberale, demokratische Gemeinwesen, in denen die vermittelten Werte begründet werden) betont, daß Autorität die Freiheit voraussetzt, Begründungen zu überprüfen und auch ablehnen zu können. Dazu bedarf es sowohl der unterstützenden Förderung der eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Positionen der „Abhängigen“ als auch des Angebots zur Auseinandersetzung. Den erstgenannten Aspekt einer

solchen Mündigkeit fördernden supervisorischen Beziehung beschreibt Mechthild Zeul (1988) in ihren Überlegungen zur Supervision in der psychoanalytischen Ausbildung:

„Ich hatte das Glück, in Alfred Lorenzer einen verständnisvollen, zurückhaltenden und unaufdringlichen Supervisor gefunden zu haben, dessen größte Tugend für mich darin bestand, mir weder seine praktisch-klinische noch seine theoretische Auffassung von Psychoanalyse – und die ist, wie Sie wissen, sehr ausgeprägt – aufzotroyieren zu wollen, sondern mich auf meine Fähigkeiten und Möglichkeiten im Umgang mit den Patienten aufmerksam zu machen und mir ein Gefühl von Achtung und Anerkennung meiner emotionalen Reaktionen im analytischen Prozeß zu wecken. Es gab immer wieder Situationen, in denen er zunächst erstaunt auf spontane und unmittelbare Interventionen meinerseits reagierte; er konnte sie sich aber ruhig ansehen und kam in den meisten Fällen zu dem Schluß, daß dies *meine* analytische Art des Umgangs mit den Patienten sei, er hätte an dieser oder jener Stelle möglicherweise anders oder zögernder reagiert. Er leitete mich dazu an, meine teilweise heftigen Gefühlsreaktionen, die eine Patientin, eine traumatisch schwer gestörte Frau, in mir auslöste, einzuschätzen und sie zum Verständnis der Übertragungsbeziehung nutzbar zu machen.“

Ein solcher Supervisor schafft ein Klima, in dem auch vermeintlich anstößige Gefühle angesprochen und damit diagnostisch genutzt werden können. Die eigene professionelle Identität wird gestärkt, und es findet Entwicklung statt.

Dieter Ohlmeier beschreibt in seinem Aufsatz „Vaterlose Gesellschaft“ (1990) die große Schwierigkeit, in der heutigen Zeit – nach den Erfahrungen des Dritten Reiches – väterliche Autorität zu praktizieren. Als ein wesentliches Merkmal dieser väterlichen Autorität nennt er die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in unbequemer Weise zu exponieren und zu artikulieren und so Identifikation und Abgrenzung zu ermöglichen. Diese Fähigkeit und Bereitschaft, väterliche Autorität wahrzunehmen, erlebte ich selbst sehr stark in meiner Beziehung zu Gerhard Leuschner, die ich in der Rolle einer gruppenspezifischen Schülerin begann. In dieser Beziehung und an seinem Modell konnte ich lernen, was es heißt, als väterliche Autorität Position zu beziehen und sich konflikthaften Auseinandersetzungen zu stellen: klar, teilweise auch hart, aber immer mit der Bereitschaft, die Argumente der Gegenseite zu hören und ernstzunehmen – und nie gefühllos oder ohne Einfühlung. Es dauerte eine Weile, bis ich begriff, daß diese Möglichkeit der Auseinandersetzung für das Gegenüber ein Angebot zur Identitätsentwicklung und zur Gewinnung einer Freiheit bedeutet, die – aus meiner heutigen Sicht – nur so erarbeitet, nie geschenkt werden kann.

Jessica Benjamin (1994) beschreibt in ihrem Buch „Die Fesseln der Liebe“ einen Aspekt mütterlicher Autorität, der für die Entwicklung des Kindes von ausschlaggebender Bedeutung ist. Ihr Ansatz der intersubjektiven Theorie stellt neben die von Freud beschriebene intrapsychische Spannung die Spannung zwischen interagierenden Individuen. Dabei geht es um die Dauerspannung zwischen Selbstbehauptung und Anerkennung: Wenn die Mutter dem Kind keine Grenzen setzt, wenn sie sich und ihre Interessen verleugnet, sich also völlig kontrollieren läßt, dann ist sie für das Kind keine lebendige andere, kann es nicht mehr als Gegenüber anerkennen. Wenn sie umgekehrt den Willen des Kindes zu brechen versucht, dann glaubt das Kind, es gäbe in einer Beziehung nur Platz für *ein* Ich, und es entwickelt Mechanismen von Unterwerfung und Vergeltung.

Es geht also darum, daß das Kind in der Beziehung zur Mutter eine Außenwelt entdecken kann, mit der man in Verbindung treten kann, die Grenzen setzt, die eine Balance findet zwischen Sich-Einlassen und Loslassen, die (wie Winnicott sagt) Alleinsein in der Gegenwart einer anderen ermöglicht.

Ich nehme diesen Aspekt mütterlicher Autorität hier auf, weil ich denke, daß es auch in Supervisionen wichtig ist, einerseits einen vertrauensvollen Raum zu schaffen, in dem sich SupervisandInnen entfalten können und zugleich Gegenüber zu sein mit einer eigenständigen Subjektivität, das Grenzen setzt und konfrontiert, ein Gegenüber, das die Individualität von SupervisandInnen fördert, das schützt und Auseinandersetzung fordert.

Es sind also sowohl mütterliche als auch väterliche Autoritätsangebote, die SupervisandInnen Lernen ermöglichen.

Oft fällt es gerade jungen SupervisorInnen, die sich in ihrer neuen Rolle noch unsicher fühlen, leichter, die unterstützenden und einführenden Seiten ihrer Autoritätsrolle zu leben, und sie sind leicht geneigt, die konflikthaften Teile nach außen zu verlagern.

So reagierte ein Supervisor (er führte den Supervisionsprozeß in seinem engen, muffigen Büro seines kirchlichen Trägers durch) auf die aggressiven Vorwürfe der Supervisandin mit seiner eigenen Empörung auf die Zumutung seines Arbeitgebers, in einem solchen Raum arbeiten zu müssen. Er übernahm nicht die Verantwortung für die Wahl dieses Raums als Supervisionsraum, sondern delegierte die Verantwortung nach außen, um so gemeinsam mit der Supervisandin auf die kirchliche Autorität schimpfen zu können.

Ähnlichen Verführungen erliegen junge SupervisorInnen, die sich während ihrer Ausbildung zu wenig mit bestimmten Ausbildungsbedingungen und den sie repräsentierenden Ausbildungsautoritäten auseinandersetzen

und dann, wenn sie in der Kontraktphase ihrer ersten Supervisionsprozesse diese Bedingungen ihren Supervisanden gegenüber vertreten (etwa die Anzahl der Sitzungen, die Dauer einer Sitzung, Protokolle o. ä. m.) und Widerstände oder Auseinandersetzungen fürchten, ganz schnell das Ausbildungsinstitut als bedingungsetzende Autorität einführen und sich somit gemeinsam mit den SupervisandInnen als Opfer dieser Autorität definieren, deren Anforderungen man sich unterwerfen muß.

Diese Verbündungen mit der Abhängigenrolle dienen der Vermeidung von Auseinandersetzungen und verhindern die notwendige Identifikation mit der Autoritätsrolle. In diesem Moment ist der Supervisor/die Supervisorin nicht mehr als Gegenüber spürbar.

Zu 3: Die Bereitschaft, die vielfältigen Übertragungen von SupervisandInnen wahrzunehmen, ihnen standzuhalten und sie der Reflexion zugänglich zu machen.

Max Horkheimer (Studien über Autorität und Familie, S. 24) nannte Autorität „bejahte Abhängigkeit“. SupervisandInnen begeben sich freiwillig in eine Abhängigkeitsbeziehung zum Supervisor/zur Supervisorin. Dieses Erleben der eigenen Abhängigkeit hat zur Folge, daß alte Abhängigkeitserfahrungen aus den Beziehungen zu früheren Autoritäten (in Form von Ängsten, Sehnsüchten, Enttäuschungen, Aggressionen) wiederbelebt und auf den Supervisor oder die Supervisorin übertragen werden. Das ist gut zu ertragen, wenn es sich um positive Übertragungen handelt. Wir freuen uns alle, wenn unsere SupervisandInnen vertrauensvoll und dankbar auf unsere Bemühungen reagieren. Müssen wir allerdings feststellen, daß wir in den Augen unserer SupervisandInnen zu versagenden Müttern, strafenden Vätern, fordernden Lehrern und bemächtigenden Vorgesetzten werden, denen man mit Mißtrauen und Aggression begegnet, so wird das Standhalten schon schwieriger.

Um solche Übertragungen wahrnehmen, aushalten und über die eigenen Gegenübertragungsreaktionen verstehen zu können, bedarf es eines psychoanalytischen Verständnisses und einer persönlichen und rollenbezogenen Sicherheit. Die Verführung, solche Übertragungsangebote zu unterlaufen, ist groß. Sie beginnt schon beim Nicht-Wahrnehmenwollen von Provokationen, Angriffen, ständigem Zuspätkommen o. ä., aus Angst, in die Rolle einer normierenden Autorität zu kommen und sich den Aggressionen von SupervisandInnen auszusetzen.

In einem Aufsatz über den Psychoanalytiker Ferenczi (Psyche 8/1994) fand ich eine Möglichkeit beschrieben, den negativen Übertragungen auszuweichen, die in Variationen auch in Supervisionsprozessen erfolg-

reich betrieben wird. M. Ermann (1994) beschreibt, daß Ferenczi sich stets wie eine zärtliche Mutter verhielt – unabhängig von der Übertragung des Patienten. Er versuchte, die Übertragung mit seiner Haltung zu widerlegen, indem er der negativen Übertragung eine kontrastierende Rolle entgegensetzte und somit das Übertragungsangebot abwehrte und sich seiner Gegenübertragung entzog.

Dieter Ohlmeier (1990) beschreibt die Schwierigkeit, die eigenen Aggressionen auf die Väter des Dritten Reiches in den Lehranalysen zu bearbeiten, wenn Lehranalytiker den negativen Übertragungen ausweichen und etwa darauf hinweisen, daß sie auch Schweres erlebt haben.

In einer Gruppensupervision erlebte ich einmal, daß eine Supervisorin mit einer heftigen Enttäuschung auf die Supervisorin reagierte, weil sie diese genauso wenig als greifbares Gegenüber erlebte wie ihre Mutter. Als die Supervisorin weinend diese Gefühle mitteilte und den Bezug zu ihrer Mutter herstellte, reagierte die Supervisorin, indem sie ihr erzählte, daß es ihr mit ihrer Mutter ähnlich ergangen sei. Indem sie diese „schwesterliche“ Gemeinsamkeit herstellte, ersparte sie sich die Auseinandersetzung mit der enttäuschten Supervisorin und mit der eigenen Gegenübertragung.

Wir begegnen in Supervisionen nicht nur den frühen Autoritäten unserer SupervisorInnen, sondern auch den institutionellen Macht- und Autoritätsträgern der Gegenwart, mit denen unsere SupervisorInnen nicht selten konfliktreiche Beziehungen unterhalten.

Sind unsere eigenen Autoritätserfahrungen unbearbeitet, so sind wir leicht verführbar, uns gegen andere Autoritäten zu verbünden. Dadurch wird unsere Möglichkeit, die institutionellen Autoritätsbeziehungen unserer SupervisorInnen einer rationalen Analyse zu unterziehen, stark eingegrenzt. Im Wissen um die Projektionen von Über-Icheigenschaften auf reale Inhaber von Autoritätsrollen, gehört es zur supervisorischen Aufgabe, institutionelle Realität und persönliche Projektionen zu entflechten, um unseren SupervisorInnen einen rollenangemessenen, kritischen, die eigenen Spielräume nutzenden Umgang mit fremder und eigener Autorität zu ermöglichen. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können und selbst eine supervisorische Autorität zu repräsentieren, die sich mit den ambivalenten Gefühlen auseinandersetzen kann, die SupervisorInnen solchen Autoritäten entgegenbringen, bedarf es der Klärung eigener Autoritätskonflikte. Ich halte es daher im Rahmen von Supervisionsausbildungen für unabdingbar, Möglichkeiten für AusbildungskandidatInnen zu schaffen, sich mit realen Autoritäten im genannten Sinne und mit den Autoritäten der eigenen Biographie auseinanderzusetzen.

Autoritäten im Ausbildungskontext

Da psychoanalytische Selbsterfahrung in Form einer Psychoanalyse oder der Teilnahme an einer psychoanalytischen Gruppe kein Bestandteil supervisorischer Ausbildung ist, muß Lehrsupervision (in der schwierigen Koppelung von Kontrolle und Begleitung der Supervisionsprozesse einerseits und Analyseanteilen biographischer Hintergründe und Übertragungsbereitschaften andererseits) hier einen Beitrag leisten.

Die KursdozentInnen der Ausbildungskurse (ich beziehe mich hier auf Ausbildungskurse des FIS) stellen für die AK (AusbildungskandidatInnen) „Institutions- und Lehrautoritäten“ dar (Leuschner 1993). Als Institutionsautoritäten repräsentieren sie im beschriebenen Sinne der strukturellen Autorität die Strukturen und Normen des Ausbildungsinstituts und wachen über den institutionellen Rahmen. Sie ermöglichen Einsicht in den strukturellen Zusammenhang des Systems und die Reflexion darüber. Als Lehrautorität verantworten sie die Vermittlung der Inhalte und die Steuerung des gruppenspezifischen Prozesses. Sie werden mit ihren Werten, Positionen, Interessen und Zielen sichtbar und ermöglichen Auseinandersetzung.

Zugleich ist es notwendig, durch Einhaltung gewisser Abstinenzregeln (z. B. einen kontrollierten rollenangemessenen Umgang mit eigenen Gefühlsreaktionen und deren diagnostische Nutzung als Gegenübertragungsreaktionen, Vermeidung häufiger Berührungspunkte in der Freizeit) das Rollengefälle nicht zu verleugnen und so auch die Bearbeitung mitgebrachter Autoritätskonflikte und damit verbundener Übertragungen zu ermöglichen. F. Wellendorf (1995) schreibt, daß jeder Kontakt des Kindes mit seinen Eltern immer auch eine Konfrontation und Auseinandersetzung mit der Generationsgrenze bedeutet. AK sind erwachsene Menschen mit Erfahrung und Status. Das Kurskonzept ist ein gruppenspezifisches, in dem die diskursive Kommunikation (Leuschner 1993) eine große Rolle spielt. Dennoch muß gesehen werden, daß sich die AusbildungskandidatInnen in ein Ausbildungsverhältnis mit einem rollenbezogenen Gefälle begeben – in die von Horkheimer beschriebene bejahte Abhängigkeit. „Wahrnehmung von Autorität bedeutet zunächst einmal, die Existenz solcher Unterschiede anzuerkennen“ (Sennet 1990, S. 153). Lernprozesse, die im Rahmen einer Autoritätsbeziehung stattfinden und die Abwehrstrukturen berühren (Leuschner 1993), aktualisieren im Sinne von Übertragungen alte Kränkungen, Ängste, Sehnsüchte usw. G. Wittenberger (1993) weist auf die Schwierigkeit hin, „die komplizierte innerseelische Interaktionsbühne, auf der die Objektrepräsentanzen früherer Jahre agieren, so erlebbar zu machen, daß das ... Handeln in diesem Kontext verstehbar und gfs. veränderbar wird“.

Sollen die AK eine eigene supervisorische Haltung und Identität entwickeln, müssen in der Ausbildung Identifikations- und Abgrenzungsprozesse möglich sein. Das ist nötig, damit die Inhalte der Ausbildung nicht im Sinne einer imitierenden Übernahme von Techniken, Regeln und Gesten mißverstanden werden.

Die AK haben sich in einen Berufssozialisationsprozeß begeben, der einer Tertiärsozialisierung gleichkommt (Leuschner, S. 25). Psychoanalytisch ausgedrückt sollen die Ausbildungsinhalte in den Bereich der professionellen Ich-Identität übergehen können und somit zur Entwicklung charakteristischer, individueller Ich-Haltungen führen (Hoffmann, Trimborn 1979). Eine solche Ich-Stärke erfordert befriedigend bewältigte Konflikte und geglückte Identifizierungen. Die professionelle rollenbezogene Generationsgrenze zwischen KursdozentInnen und AK muß während der Ausbildung aufrechterhalten bleiben, soll dieser Prozeß gelingen. Eckard Daser (1995) beschreibt diesen Prozeß für die Aneignung der psychoanalytischen Technik. Es geht nicht um die Übernahme eines neutralen Regelsystems, sondern um die Entwicklung innerer Objekte, nicht um Anpassung oder Protest, sondern darum, mit denen ins Gespräch zu kommen, die hinter den Theorien, Konzepten und Techniken stehen. Erst im äußeren Kontakt mit den Ausbildungsautoritäten, später in der Beziehung zu den inneren Objekten. Um mit ihnen ins Gespräch zu kommen, muß es sich um ausreichend gute Objekte handeln, nicht um verfolgende Objekte, die Anpassung und Unterwerfung fordern und zu einer schematischen Befolgung von Regeln führen.

Genau diese Erfahrung bringen AK aber oft aus ihrer Sozialisation mit. Sie erleben daher fachliche Empfehlungen und Begründungen, mit denen man sich auseinandersetzen kann, häufig als Normen, denen sie sich nur unterwerfen oder widersetzen können.

Es ist ein mühevoller Weg, die Möglichkeiten eines Dialogs zu entdecken und die wechselseitige Abhängigkeit aller am Ausbildungsprozeß Beteiligten zu akzeptieren. Gelingt es, immer wieder die notwendigen konflikthaften Auseinandersetzungen zu führen, Übertragungsanteile zu verstehen und die Fähigkeit zum Diskurs zu entwickeln (zum Diskurs s. A. Gärtner/G. Wittenberger 1974), so entsteht statt Idealisierung „Verbundenheit, die aus der Orientierung an einer gemeinsamen Sache fließt“ (Daser 1995).

Anschrift der Verf.: Inge Zimmer, Biegenstr. 20, 35037 Marburg

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1957): Was ist Autorität? In: *Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart*. Frankfurt/M.
- Bacon, Francis (1940): Über das Beraten. In: *Essays v. E. Schücking*. Sammlung Dietrich. Bd. 71. Zit. nach Eschenburg, Theodor (1976).
- Benjamin, Jessica (1993): *Die Fesseln der Liebe*. Frankfurt/M.
- Bossle, Lothar/Goldberg, Gerhard (1982): *Würzburger Studien zur Soziologie. Freiheit und Autorität als Grundlage der modernen Demokratie*. Würzburg.
- Daser, Eckhardt (1995): Wie schafft man Offenheit? In: *Forum der Psychoanalyse*. Bd. 2, Heft 14.
- Ermann, Michael (1994): Ferenczis Umgang mit der Regression. In: *Psyche* 8/1994.
- Eschenburg, Theodor (1976): *Über Autorität*. Frankfurt/M.
- Freud, Anna (1956): *Wege und Irrwege in der Kindesentwicklung*. Stuttgart.
- Freud, Sigmund (1921): *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. In: *Werkausgabe in 2 Bänden*. Frankfurt/M.
- Friedrich, Carl-Josef (1974): *Tradition und Autorität*. München.
- Fromm, Erich/Horkheimer, Max/Mayer, Hans/Marcuse, Herbert u. a. (1936): *Studien über Autorität und Familie*. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Paris.
- Gärtner, Adrian/Wittenberger, Gerhard (1979): *Supervision und der institutionelle Diskurs in Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution*. Freiburg.
- Heinze, Richard (1939): *Auctoritas*. In: Burg, E. (Hrsg.): *Vom Geist des Römertums. Ausgewählte Aufsätze*. Leipzig und Berlin. Zit. aus Eschenburg, Theodor (1976).
- Hoffmann, Sven Olaf/Trimborn, Winfried (1979): Die Bedeutung sozialer Faktoren für die Entstehung psychischer Substrukturen. In: *Cremerius, Johannes/Hoffmann, Sven Olaf/Trimborn, Winfried: Psychoanalyse, Über-Ich und soziale Schicht*. München.
- Kelsen, Hans (1929): *Vom Wesen und Werk der Demokratie*. Tübingen.
- Klein, Melanie (1932): *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Stuttgart.
- Leuschner, Gerhard (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung. In: *FoRuM Supervision*. 1. Jahrgang, Heft 1/1993.
- Martin, Norbert (1973): *Phänomene, Struktur und Funktion der Autorität in der Gesellschaft*. In: Türk, Hans-Joachim (1973): *Autorität*. Mainz.
- Mommsen, Theodor (o. Jahrg.): *Römisches Staatsrecht*. 3 Bände. Tübingen. Zit. aus Eschenburg, Theodor (1976).
- Ohlmeier, Dieter (1990): *Vaterlose Gesellschaft*. In: Rohde-Dachser, Christa (Hrsg.): *Zerstörte Spiegel. Psychoanalytische Zeitdiagnosen*. Göttingen.
- Sennett, Richard (1990): *Autorität*. Frankfurt/M.
- Simmel, Georg (1923): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. München und Leipzig. Zit. nach Eschenburg, Theodor (1976).
- Weber, Max (1958): *Politik als Beruf*. In: *Gesammelte politische Schriften*. Winkelmann. Tübingen.
- Weigand, Wolfgang (1988): *Autoritätsfurcht und Autoritätsbedürfnisse in Gruppen*. In: Allert u. a.: *Die Zeichen der Zeit erkennen*. Münster.
- Wellendorf, Franz (1995): *Zur Psychoanalyse der Geschwisterbeziehung*. In: *Forum der Psychoanalyse*. Bd. 2, Heft 14.

- Wittenberger, Gerhard (1993): Über die Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung – Aspekte angewandter Psychoanalyse. In: FoRuM Supervision. 1. Jahrgang, Heft 1/1993.
- Zeul, Mechthild (1988): Supervision in der Ausbildung. In: Psyche. Mai 1988 (42. Jahrgang).
- Zeul, Mechthild (1995): Rückreise in die Vergangenheit. Opladen.
- Zimmer, Inge (1995): Soziale Konflikte in der Gruppen- und Teamsupervision. (Vortrag. Gehalten bei der LehrsupervisorInnentagung des FIS 1995). Vorgesehene Veröffentlichung in: FoRuM Supervision. Heft 8 (1996).

Verzeichnis der Schriften von Gerhard Leuschner

- Gruppendynamik im Laboratorium. In: *Sozial*, 1970, Heft 5, S. 81-89.
- Gruppendynamisches Organisationslaboratorium. In: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.): *Jahresbericht der Akademie für Jugendfragen*, S. 42-46. Münster, 1973 (Eigenverlag).
- Supervision im Training (mit M. Hege und K. Krämer). In: *Gruppendynamik. Forschung und Praxis*, 7. Jg., Heft 1, S. 69-79. Stuttgart, 1976 (Klett).
- Konfliktanalyse und Konfliktbearbeitung in einer Großgruppe. Methodenkombination aus gruppendynamischen und psychodramatischen Verfahren (mit A. Lehmenkühler-Leuschner). In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Ergebnisse und Berichte*, Bd. 11, Heft 2, S. 171-182. Göttingen, 1977 (Vandenhoeck & Ruprecht).
- Beratungsmodelle in der Gruppensupervision. In: Caemmerer, D. v., F. W. Krüger, H. Lander, H. Schiller, H. Merkelbach, U. Walz (Hrsg.): *Supervision – ein berufsbezogener Lernprozeß*. Wiesbaden, 1977 (Verlag Haus Schwalbach).
- Gedanken zur Rolle des Lehrsupervisors. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): *Kongreß Supervision*, S. 35-48. Münster, 1980 (Eigenverlag).
- Gedanken zum Projekt für arbeitslose Diplompädagogen (mit G. Streitbürger). In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): *Sachbeiträge III der Akademie für Jugendfragen Münster*, S. 43-54. Münster, 1981 (Eigenverlag).
- Die alte Fahrradklingel, oder: Anregungen zum Thema Verstehen in der Supervision. In: *Supervision*, Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, Heft 1, S. 59-62. Münster, 1982 (Eigenverlag). Hrsg.: Teamsupervision, *Supervision*. Materialien. Heft 2. Münster, 1982 (Eigenverlag).
- Der freiberufliche Supervisor – ein suchender Kampf um die Entwicklung einer Berufsrolle. In: *Supervision*, Materialien, Heft 3, S. 75-84. Münster, 1983 (Eigenverlag).
- Zur Entwicklung und Standortbestimmung der Supervisorenausbildung (mit B. Oberhoff). In: *Supervision*, Materialien. Sonderheft Nr. 1: Weiterbildung zum Supervisor an bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit, S. 19-31. Münster, 1984 (Eigenverlag).
- Übersetzungen – aus der Balintgruppenarbeit eines Supervisors. In: *Supervision*. Materialien, Heft 6, S. 52-77. Münster, 1984 (Eigenverlag).
- Lehrplan der Supervisionsausbildung am Fortbildungsinstitut für Supervision e. V., Münster, 1985 (unver. Ms.).

Fragen zum gesellschaftlichen Standort von Supervision. In: Kersting, H. J., L. Krapohl, G. Leuschner (Hrsg.): *Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen*. Aachen, 1988 (Verlag Institut für Beratung und Supervision).

Angewandte Gruppendynamik in der Teamsupervision und Organisationsberatung – ein Arbeitsbericht (mit J. Schaf). In: *Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen*, S. 81-99. Aachen, 1988 (Verlag IBS).

Erfahrungen aus einer Balintgruppe für Lehrsupervisoren – meine Lerngeschichte mit Dieter Eicke. Unver. Ms. 1987.

Aspekte einer Konzeption von Lehrsupervisoren, 1989. In: Boettcher, W., G. Leuschner (Hrsg.): *Lehrsupervision – Beiträge zur Konzeptentwicklung*, S. 112-130. Aachen, 1989 (Dr. H. Kersting Verlag).

Leiter-Supervision. In: *Sozialpädagogik*. Zeitschrift für Mitarbeiter, 33. Jg., Heft 3, S. 125-132. Gütersloh, 1991 (Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn).

Zur Einführung in die Teamsupervision – Teambegriff. Unver. Ms. 1990.
Der Teamsupervisor als Leiter des Settings. Unver. Ms. 1990.

Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs – Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung, 1993. In: *FoRuM Supervision*, 1. Jg., Heft 1, S. 7-32. Tübingen, 1993 (edition diskord).

Macht und Machtkontrolle in sozialen Institutionen als Fokus in der Supervision. In: *FoRuM Supervision*, 1. Jg., Heft 2, S. 47-58. Tübingen, 1993 (edition diskord).

Macht von Frauen und Männern in sozialen Institutionen aus der Sicht eines Gruppendynamikers und Supervisors. In: Bauer, A., K. Gröning (Hrsg.): *Institutionsgeschichten – Institutionsanalysen*, Sozialwissenschaftliche Einmischungen in Etagen und Schichten ihrer Regelwerke, S. 203-219. Tübingen, 1995 (edition diskord).

Gedanken zum Thema: Supervision in Institutionen. Unver. Ms. 1995.

Organisationsberatung in einem Altenheim – eine Fallstudie (mit A. Lehmenkühler), Unver. Ms. 1995.

Supervision in Profit-Unternehmen – Briefwechsel mit H. Diebäcker. In: *Supervision*. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, Sonderheft Nr. 3: Supervision – ein Instrument der Personalentwicklung, S. 37-42, Frankfurt, 1995 (Fachhochschulverlag Frankfurt am Main).

SuperVision 2000 – eine reflektierende Glosse. In: *DGSv – aktuell*, Dezember 1995, Offizielles Organ der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V., S. 26-29, Köln.

AutorInnen

Otto Hürter, Jg. 1927, Dr. med., Studium der Medizin, Philosophie, kath. Theologie, Psychoanalyse, Tiefen- und Sozialpsychologie in Münster, Trier, München und Ann Arbor (University of Michigan, USA). Tätig als freiberuflicher Arzt für Psychoanalyse, Psychotherapie (DGPT), Trainer für Gruppendynamik (DAGG), Supervisor (DGSv) und Lehrsupervisor sowie Lehrbeauftragter bzw. Dozent an der Hochschule für Philosophie bzw. Akademie für Psychoanalyse, beide in München.

Veröffentlichungen u. a.: Interventionen in Organisationen. Erfahrungen und Überlegungen zur Anwendung gruppenspezifischer Verfahren in der Organisationsentwicklung. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 12, S. 151-168 (1977). T-Gruppe und T-Laboratorium im klinischen Modell. In: Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): *Lewin und die Folgen*. Band VIII „Die Psychologie des 20. Jahrhunderts“. Zürich 1979 (Kindler). Mein Selbstverständnis in der Gruppendynamik. In: *Gruppendynamik* 14, 1983, S. 416-420.

Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Jg. 1950, Dipl.-Psychologin, Supervisorin und Psychotherapeutin in freier Praxis, Dozentin in der Supervisionsausbildung und Weiterbildung für SupervisorInnen beim Fortbildungsinstitut für Supervision Münster e. V., Lehrsupervisorin und Balintgruppenleiterin. Studium der Germanistik, Textgestaltung, Pädagogik und Psychologie.

Veröffentlichungen zur Konzeptionsentwicklung von Supervision: Rollenlernen in der Lehrsupervision. In: Boettcher, B. u. Leuschner, G. (Hrsg.), *Lehrsupervision*. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. Aachen 1989, S. 236-249; Verstehen in der Supervision aus sozialpsychologischer Sicht. In: *Supervision*, Heft 1, 1982, S. 31-47; Konfrontation in der Supervision (mit H. Kersting). In: Kersting, H., Krapohl, L. u. Leuschner, G. 1988, *Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen*, S. 114-124; Professionelles Handeln und Supervision. Eine Einführung in professionssoziologische Grundlagen. in: *FoRuM Supervision* 1993, Nr. 2, S. 8-34.

Lothar Nellesen, Jg. 1940, Dr. phil., Dipl.-Psych.; Professor für Gruppendynamik und Soziale Therapie an der Universität Gesamthochschule Kassel; Trainer für Gruppendynamik, Lehrsupervisor, Organisationsberater.

Veröffentlichungen: Berufsbezogene Supervision. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 19, 1994, S. 76-94, sowie einschlägige Artikel in den *Beiträgen zur Supervision*, Kassel; den Zeitschriften für *Gruppendynamik*, Opladen, und *Supervision*, Frankfurt/Main.

Wolfgang Weigand, Jg. 1945, Prof. Dr., Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen, Lehrgebiet: Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung. Langjährige Aus- und Fortbildungstätigkeit für Supervisoren; umfangreiche Supervisionstätigkeit in Organisationen. Trainer für Gruppendynamik (DAGG),

Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv), Mitherausgeber der Zeitschrift *Supervision*, Heft 29, 1996.

Gerhard Wittenberger, Jg. 1941, Dr. phil., Dipl.-Supervisor (DGSv), Trainer für Gruppendynamik (DAGG), Psychoanalytiker (DPV, St. G.), Balintgruppenleiter. Veröffentlichungen u. a.: Gruppensupervision – ein Beitrag zur Entwicklung beruflicher Identität. In: Trescher, H.-G., A. Leber, C. Büttner (Hrsg.): *Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation*. Beruf und Gesellschaft. Beiheft zur Zeitschrift Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Heft 21. Göttingen 1985 (Vandenhoeck & Ruprecht). *Das „Geheime Komitee“ Sigmund Freuds. Institutionalisierungsprozesse in der Psychoanalytischen Bewegung zwischen 1912 und 1927*. Tübingen 1995 (edition diskord).

Inge Zimmer, Dipl.-Psych., Trainerin für Gruppendynamik (DAGG), Supervisorin (DGSv), Dozentin, Balintgruppenleiterin und Lehrsupervisorin (FIS), Redakteurin von *FoRuM Supervision*, Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Gruppendynamik Münster (agm).

Veröffentlichung zusammen mit G. Wittenberger (1988): Introspektion und Gegenübertragung als diagnostisches Mittel in der Supervision. In: Kersting, H. J., L. Krapohl, G. Leuschner (Hrsg.): *Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen*. Aachen.

FORUM SUPERVISION

Herausgegeben von
Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger

Erscheinungsweise: 2 x jährlich
ca. 140 Seiten - 15 x 22 cm
Einzelheft DM 18,- Jahresabonnement DM 28,-
ISSN 0942-0045

Heft 1:

Schwerpunkt: Supervisionsausbildung

Redaktion: Werner Bohnert u. Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Beiträge von:

Werner Bohnert, Ursula Dennig, Gerhard Leuschner, Renate Reuß-Schroeder, Eckhard Weymann, Harald Wirbals, Gerhard Wittenberger.

Ein Gespräch mit Prof. Dr. Dr. Klaus Dörner

Heft 2:

Schwerpunkt: Professionalisierung und Akquisition

Redaktion: Werner Bohnert u. Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Beiträge von:

Thomas Behler, Sabine Behrend, Katharina Gröning, Beate Kaupp, Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Gerhard Leuschner, Michaela A.C. Schumacher.

Ein Gespräch mit Dipl. Volkswirt Wolfgang Reiber

Heft 3:

Schwerpunkt: Identitätsentwicklung

Redaktion: Bernadette Grawe und Johannes Schaaf

Beiträge von:

Max Bartel, Annette Bertrams, Bernadette Grawe, Sigrid Kuchenbecker, Franz Leinfelder, Hans-Jürgen Ricken, Wolfgang Schmidbauer, Reiner Weidmann, Harald Wirbals

Heft 4:

Schwerpunkt: Reflexionen über Politik und Aufklärung

Redaktion: Max Bartel und Oriana Kallabis

Beiträge von:

Maija Becker-Kontio, Annegret Böhmer, Ueli-Bartley Brönnimann, Katharina Gröning, Monika Jonas, Agnes Kimmig-Pfeiffer, Ulrich Schabel, Siegfried Sommer, Wolfgang Weigand, Hermann Widauer, Johann Wilhelm

Heft 5:

Schwerpunkt: Geschlechterdifferenz
Redaktion: Edeltraud Weinheimer und Inge Zimmer

Beiträge von:

Annemarie Bauer, Cornelia Edding, Georg R. Gfäller, Katharina Gröning, Inge Kähling, Rosemarie Mayr, Mechtild Midderhoff, Christof Nel, Klaus D. Schneider, Martin Teising.

Ein Gespräch mit Michaela Schumacher

Heft 6:

Schwerpunkt: Berufliche Sozialisation
Redaktion: Klaus-Peter Krahl und Sabine Reese

Beiträge von:

Erdmute Bartsch, Mario Bode, Gerhard Dahle, Agnes Drexl-Budde, Heike Düwel, Paul Fortmeier, Klaus-Peter Krahl, Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Ulrike Luxen, Jürgen Makulik, Bernhard Münning, Verena Sommerfeld, Ingrid Trautmann-Werkshage, Ernst Trillmich, Albert Weber, Jutta Wegener

Heft 7:

Schwerpunkt: Supervision in den neuen Bundesländern
Redaktion: Franz Leinfelder und Angela Klüsche

Beiträge von:

Edeltraud Bartel, Gottfried Fischer, Joachim Harbig, Renate Hartke, Martin Johnson, Robert Maxeiner, Peter Musall, Gottfried Schleinitz, Joachim Selter.

Ein Interview mit Jörg Fellermann

In Vorbereitung:

Heft 8:

Schwerpunktthema: Professionalisierung durch Konzeptentwicklung
Redaktion: Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Beiträge von:

Max Bartel, Annemarie Bauer, Maija Becker-Kontio, Lilian Berna-Simons, Albert Bremerich-Vos, Cornelia Edding, Monika Gewicke-Schopmann, Katharina Gröning, Angela Klüsche, Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Hans-Rudolf Schneider, Bernhard Volkenhoff, May Widmer-Perrenoud.

Ein Interview mit Otto Hürter

edition diskord

Schwärzlocher Str. 104/b - 72070 Tübingen

Katharina Ley (Hg.)
Geschwisterliches
Jenseits der Rivalität

140 Seiten - DM 25,-
ISBN 3-89295-596-4

Dieses Buch dokumentiert den Versuch, das Geschwisterthema neu zu verorten, es über die Verengung auf Rivalität, Neid und Konkurrenz, in der es bislang zumeist abgehandelt wurde, hinauszuführen.

Beiträge von: Hiltrud Heck-McCarthy, Dagmar von Hoff, Katharina Ley, Susan Scharwiess, Hans Sohni.

Ulrike Becker
Trennung und Übergang

Repräsentanzen früher Objektbeziehung

172 Seiten - DM 28,-
ISBN 3-89295-600-6

Die Autorin untersucht Möglichkeiten des Lernens bei emotional früh gestörten Kindern. Im Anschluß an objektbeziehungstheoretische Ansätze der Psychoanalyse erörtert sie, welche Bedeutung dem Unterrichtsgegenstand innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung zukommt. Sie weist die konstruktive, entwicklungsfördernde Wirkung von Trennungserfahrungen nach und diskutiert theoretische Ansätze, die dieser Tatsache gerecht zu werden versuchen.

Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit
Rottenburg und Tübingen (Hg.)
Fragen zur Ethik und Technik
psychoanalytischer Sozialarbeit

250 Seiten - DM 28,-
ISBN 3-89295-598-0

Der Band versammelt die Beiträge, die auf der 7. Fachtagung des „Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit“ vom 11. bis 13. November 1994 in Rottenburg zu Ehren von Ernst Federns 80. Geburtstag vorgestellt wurden.

Beiträge von: E. Federn, M. Feuling, E.-M. Golder, F. Grohmann, H. Keilson, Ch. Krüger, R. Lempp, F. Nielebock, A. Perner, H. Rahn, E. Ramminger, O. Schmidt, J. Staigle.

Über Ihre Buchhandlung oder direkt bei:

edition diskord - Schwärzlocher Str. 104/b - 72070 Tübingen